

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Daniel Christian de Oliveira Rosa

Role-play: o ponto de vista de alunos de língua
estrangeira

Porto Alegre

2008

Daniel Christian de Oliveira Rosa

Role-play: o ponto de vista de alunos de língua
estrangeira

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Letras do Instituto de Letras da
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul como parte dos
requisitos para a obtenção do
título de Mestre em Lingüística
Aplicada.

Orientadora:

Prof. Dra. Marília dos Santos
Lima

Porto Alegre

2008

AGRADECIMENTOS

Gostaria, em primeiro lugar, de agradecer à minha família – pai, mãe e irmão – pela paciência, carinho e eterno suporte em todas as empreitadas.

Obrigado, também, pelo amor e carinho, à Natalia Lafuente, que esteve comigo durante todo este processo, sempre acompanhando e dando suporte e incentivo.

À minha professora e orientadora Marília dos Santos Lima, pela companhia e condução durante toda a travessia e pelo carinho com que me tratou durante estes dois anos de trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por todo o conhecimento que compartilharam comigo durante os dois anos que lá estive.

Por fim, gostaria de agradecer aos alunos da turma na qual realizei este trabalho, não apenas aos entrevistados, mas a todos aqueles com os quais trabalhei e me diverti naquele grupo fantástico. Aos entrevistados, naturalmente, meus mais sinceros agradecimentos pelo tempo despendido com as entrevistas. Sem a colaboração dos mesmos, esta dissertação não teria sido possível.

RESUMO

O presente estudo busca analisar e apresentar o ponto de vista de um grupo de alunos de língua inglesa como língua estrangeira em um curso livre a respeito da utilização de técnicas de *role-play* (jogos de representação) no processo de aprendizagem. Dez alunos de nível avançado foram inquiridos a respeito de suas impressões sobre o trabalho realizado em sala de aula e suas opiniões, coletadas por meio de entrevista semi-estruturada, são aqui discutidas. As entrevistas foram gravadas e transcritas um ano e meio após o semestre em questão. O objetivo primário foi examinar as respostas dadas nestas entrevistas com o intuito de verificar, através do ponto de vista dos alunos, se este tipo de exercício é ou não adequado ao propósito da aprendizagem da língua de maneira significativa e prazerosa. As técnicas são aqui defendidas com o intuito de proporcionar mais alternativas para a interação entre os aprendizes em sala de aula, sendo também recomendadas pela capacidade que possuem de motivar os mesmos no decorrer de seus estudos da língua.

Palavras chave: role-play, aprendizado de língua estrangeira, motivação

ABSTRACT

The following study aims to analyze and present the point of view of a group of students of English as a foreign language as to the usage of role-playing techniques in the learning process. Ten students of an advanced level group were questioned about their impressions about the work conducted in the classroom and their opinions, which were collected via semi structured interviews, are discussed. The interviews were recorded in tapes and transcribed one year and a half after the term when the students had classes. The primary objective was to examine the answers given by the students to verify, through their point of view, if this exercise is adequate to the purpose of learning the language in a meaningful and pleasurable manner. The techniques are suggested here as a way to provide more interaction alternatives among the students in the classroom and due to their capacity of motivating students throughout their language learning process.

Keywords: role-play, foreign language learning, motivation

Sumário

Introdução, 1

1. As questões teóricas, 8

1.1 A perspectiva sociointeracionista na sala de aula, 8

1.2 O conceito de *role-play*, 19

1.3 Ludismo e *role-play*, 31

1.4 O conceito de motivação, 41

1.5 Uma perspectiva sobre o *role-play* na sala de aula, 50

1.6 Alguns trabalhos sobre *role-play* no Brasil, 56

2. A investigação, 57

2.1 Os participantes, 57

2.2 As tarefas, 58

2.3 O instrumento, 60

2.4 A entrevista, 64

2.5 O ponto de vista dos alunos, 64

3. Conclusões e implicações, 96

Referências bibliográficas, 98

Anexos

Introdução

Aprender uma língua estrangeira ultrapassa o conhecimento de regras gramaticais. Requer a capacidade de utilizar esta linguagem em um contexto de interação de maneira efetiva. Um dos elementos que causa maior desconforto entre os estudantes de língua inglesa com os quais convivemos é justamente a utilização da língua para comunicação oral (*speaking*). Entre adolescentes e jovens adultos, em especial, é perceptível a preocupação que têm de “falar certo”.

Comumente encontramos entre estes alunos, em qualquer nível de conhecimento da língua estrangeira, os que foram ensinados basicamente através de métodos tradicionais de ensino – sentados em suas carteiras, aguardando que as estruturas da língua lhes fossem transmitidas pelo professor, sem ter um contato natural com a mesma. Este fato minimiza no aprendizado da língua um fator importante: o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem.

A motivação para a realização deste trabalho advém de experiências realizadas no âmbito do ensino com alunos de graduação e com alunos de cursos privados de ensino de línguas. Em ambos os casos, encontramos razões para investigar a possibilidade de uma melhoria significativa na aceitação do estudante à língua que se lhe está ensinando através do uso de atividades como jogos de representação, ou *role-play*. Ao utilizar-nos de técnicas de dramatização, percebemos que os alunos, mesmo aqueles que, num primeiro momento, se mostram reticentes em fazer apresentações para

outros colegas, começam a adquirir certa desenvoltura na utilização da língua-alvo. Além disso, os elementos cômicos e lúdicos, que algumas cenas a serem representadas podem apresentar, servem como impulso neste processo.

Uma vez que o aluno, tímido ou não, percebe que algumas das atividades podem possuir um propósito que vai além daquele da instrução tradicional na língua – que estas atividades podem ter um componente lúdico que visa exatamente facilitar a comunicação em sala de aula – ele parece mais disposto a “se exhibir” para os outros colegas, apresentando sua atividade, em duplas ou em grupo, no meio de um círculo de alunos ou em frente ao quadro-negro.

Acreditamos que fazer uso de técnicas de representação teatral – no caso específico deste trabalho, das técnicas de *role-play* – como instrumento para desinibir o aluno, encorajando a criação de situações que serão representadas para os colegas e facilitando o uso da linguagem de uma forma única para cada estudante – torna a aula um ambiente agradável, facilitando tanto a criatividade como a inserção do estudante naquela comunidade que o grupo de alunos representa. O aluno familiarizar-se-á cada vez mais com a língua e, com o tempo, sentir-se-á à vontade no processo comunicativo.

Role-play é compreendido aqui como um jogo de situações, cotidianas ou absurdas, cujo desenvolvimento deve ser feito pelo grupo de alunos – que também configuram os personagens destes pequenos esquetes. Depois do processo de criação de cena – durante o qual os alunos também prepararão os

diálogos que irão representar – eles devem apresentar a mesma aos outros membros de um grande grupo (os outros alunos da sala de aula).

O presente estudo baseia-se na idéia de que, para atingir o objetivo do aprendizado de uma língua estrangeira, como o inglês, é necessário que o aluno sinta satisfação nas atividades que estejam associadas com o alcance deste objetivo. Além disso, acreditamos que existam características individuais que fazem com que o aluno experimente sensações desagradáveis relacionadas ao falar a língua estrangeira, especialmente no que tange fazê-lo perante um grande grupo – especificamente, nervosismo associado à falta de autoconfiança – que acabam por prejudicar o resultado obtido pelo aluno em suas apresentações orais.

Durante as experiências realizadas até o presente momento com *role-play*, percebemos uma propensão a que, em associando as atividades a situações cômicas, o aluno muitas vezes realize com menos nervosismo as tarefas em grupo. Em muitas das aulas nas quais foram realizadas atividades de representação, pudemos notar o bem-estar dos alunos durante as tarefas e na saída de sala de aula, como que demonstrando que essa é uma alternativa capaz de oferecer a satisfação que se deseja associar ao ensino da língua.

Ao longo do processo de confecção das estórias a serem representadas, os alunos se encontram em processo de interação, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua capacidade criativa e fazem uso da língua estrangeira para dar vazão às criações. Espera-se que, neste ambiente facilitador da interação,

os alunos, entre outras coisas, realizem trabalhos em pares ou em grupos, bem como pratiquem a comunicação oral através do dar e receber e da espontaneidade de conversas factuais.

A vertente interacionista do ensino de línguas advoga que uma língua é adquirida na medida em que o aprendiz participa ativamente de atividades lingüísticas significativas, dotadas de propósito e relevância para a sua vida.

Não raro, os alunos adicionam aos trabalhos que apresentarão algo de cômico. Isso dá aos esquetes mais um componente lúdico, além do fato de os alunos estarem encenando um mundo de faz-de-conta. O resultado final, em geral, é a concretização de bons momentos de diversão aliados à possibilidade de fazer uso da língua estrangeira em um ambiente propício.

A presente dissertação é baseada na prática em sala de aula das técnicas de *role-play*. Realizamos com alunos de diversos níveis várias práticas associadas a estas técnicas e, baseando-nos nas observações resultantes, optamos por inquirir alunos de um grupo com o qual trabalhamos há cerca de um ano e meio, através de entrevista semi-estruturada, qual sua opinião a respeito dos trabalhos realizados e se consideram o exercício do *role-play* como uma alternativa motivadora para o seu aprendizado. *Nosso objetivo, destarte, é o de examinar as respostas dadas nestas entrevistas com o intuito de verificar, através do ponto de vista dos alunos, se este tipo de exercício é ou não adequado ao propósito da aprendizagem da língua de maneira significativa e prazerosa.*

No decorrer de nossas leituras, deparamo-nos com artigos e livros escritos em língua inglesa sobre o assunto e que avaliam os resultados da utilização das técnicas de diferentes maneiras e sob diferentes perspectivas.

Digno de nota, o artigo de Stern (1980), aborda a questão das dramatizações sob a ótica da psicolingüística. A autora realizou seu trabalho por intermédio de um questionário elaborado, o qual foi aqui adaptado na forma das questões que propusemos aos alunos durante as entrevistas.

Além disso, o trabalho é fortemente baseado na teoria de que se faz necessário o elemento motivacional. De difícil apreensão, o conceito de motivação depende muito da teoria na qual o inserimos e dos autores com os quais corroboramos para defini-lo. No decorrer do mestrado, fomos apresentados à leitura de Dörnyei (1990, 2001 e 2003; CLÉMENT, DÖRNYEI e NOELS, 1994; CZISÉR e DÖRNYEI, 2005; e DÖRNYEI e SKEHAN, 2003), o qual dedica seu trabalho à tentativa de definir o conceito.

Assim, esta dissertação é dividida da seguinte forma:

- Na primeira seção do primeiro capítulo, identificamos a vertente sociointeracionista do ensino de línguas, contrapondo-a com outras vertentes, e, desta forma, justificamos nossa inserção nesta perspectiva;
- Na segunda seção, apresentamos as definições de autores que trabalham com dramatização em geral e com o termo *role-play*, bem como com

as técnicas de *role-play*, e que advogam pelo seu uso constante em sala de aula, diferenciamos este conceito dos de dramatização e simulação global, e mostramos nossa visão de *role-play*, insistindo na importância que vemos no uso do ludismo, através da comicidade, quando da utilização destas técnicas;

- A terceira seção apresenta algumas noções sobre *role-play* e ludismo, de acordo com Cook (2000) e outros autores que trabalham com o tópico, dada a importância que tal questão possui ao facilitar a motivação;

- Na quarta seção, apresentamos o trabalho de Zoltan Dörnyei a respeito de motivação e mostramos o que avaliamos na interpretação das entrevistas no que tange a este conceito;

- A quinta seção busca apresentar o artigo de Stern (1980) no qual a entrevista semi-estruturada se baseou, mostrando algumas das modificações realizadas na transição e justificando o porquê de fazê-las.

- Na sexta e última seção deste capítulo, são apresentados também alguns trabalhos relativos ao *role-play* em âmbito nacional;

- No segundo capítulo, apresentamos as respostas propriamente ditas dos alunos à entrevista e, finalmente, discutimos tais respostas inseridas nas perspectivas nas quais nos engajamos.

- Finalmente, no terceiro capítulo, apresentamos nossas conclusões a respeito da análise e falamos sobre as implicações do uso das técnicas em sala de aula.

Baseando-nos nas respostas dos alunos, queremos sugerir as técnicas de *role-play* como de implementação recomendável nas salas de aula de ensino de língua estrangeira. Considerando a pouca utilização da mesma nos

ambientes onde trabalhamos da parte de nossos colegas, buscamos encorajar professores da área a pesquisar sobre o assunto, no intuito de vencer alguns preconceitos associados à utilização do drama em sala de aula.

1. As questões teóricas

1.1 A perspectiva sociointeracionista na sala de aula

Desde sempre, a habilidade humana de utilizar a linguagem nos assombra e encanta. É natural a tentativa de explicar a maneira pela qual em nós ela se desenvolve e, assim, várias teorias surgiram buscando fazê-lo, num primeiro momento, tentando entender os processos envolvidos na aquisição de nossa língua materna e, posteriormente, na aquisição de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira.

Modelos teóricos construídos no intuito de explicar a aquisição de nossa língua materna acabaram por influenciar a pesquisa em segunda língua. Assim, discorreremos brevemente aqui sobre alguns destes modelos para, por fim, entrarmos no modelo interacionista e, mais especificamente, na sua faceta sociocultural.

O primeiro modelo digno de nota aqui é o modelo comportamentalista. Para este, todo o aprendizado é derivado de um processo de imitação, prática e reforço, positivo ou negativo, desta mesma prática, gerando hábitos. Os aprendizes de uma língua receberiam um reforço positivo quando de suas imitações bem-sucedidas, enquanto seus erros lhes gerariam correção. Para os propósitos da aprendizagem de uma segunda língua, pode-se dizer que a formação dos hábitos adquiridos em uma primeira língua, portanto, haverão de

condicionar o aprendizado da segunda, interferindo, positiva ou negativamente, na aquisição da mesma.

A análise mais detalhada do discurso de aprendizes de uma segunda língua demonstra a imprecisão desta teoria, haja vista o fato de, muitas vezes, haver relutância por parte do aprendiz em fazer tais transferências, muito embora traduções equivalentes em segunda língua sejam precisas. Além disso, vê-se, especialmente em níveis iniciais do ensino de língua, que aprendizes de segunda língua costumam fazer uso de estruturas gramaticalmente incorretas e não equiparáveis às de sua língua materna, mas, sim, a estruturas semelhantes às utilizadas pelas crianças quando do aprendizado de sua língua materna (LIGHTBOWN e SPADA, 2006).

Um segundo modelo bastante influente foi o modelo inatista (tendo, como maior expoente, o trabalho de Noam Chomsky), o qual advoga que crianças não são apenas reprodutoras de frases, mas criativas, no sentido de que, ao internalizarem regras que as levem à produção de novas frases, elas 'brincam' com as possibilidades que estas regras podem gerar, resultando em várias imprecisões gramaticais.

Ao mesmo tempo, o modelo postula que, ainda que em contato com insumo de pouca qualidade, as crianças têm a capacidade de produzir sentenças gramaticalmente corretas, mesmo não tendo havido contato com frases modelo que as levassem à imitação. Esta idéia sugere que as crianças possuem uma espécie de mecanismo inato para o desenvolvimento da

linguagem, denominado Gramática Universal. Tal mecanismo está baseado em princípios e parâmetros. São estes que, de fato, regulam o processo de aquisição de línguas e que haverão de impor cerceamentos para as possibilidades de uso das línguas.

No caso específico das segundas línguas e línguas estrangeiras, isto cria um questionamento, devido ao fato de outras línguas não serem plenamente adquiríveis a todos os aprendizes, no que diz respeito a competência. Alguns seguidores deste modelo, então, advogam a existência de um período no qual a Gramática Universal está em pleno funcionamento na mente do aprendiz e, depois de passado este período, os princípios que a governam não estão mais acessíveis ao aprendiz para o aprendizado de outras línguas. O que resta são os parâmetros, que possuem um conjunto limitado de valores em aberto e que caracterizam as diferenças entre as línguas. (MITCHELL e MYLES, 2004)

De grande influência nas pesquisas em primeira e em segunda línguas, tal modelo tem como qualidade o fato de ter sido de fundamental importância para a formulação de hipóteses testáveis no trabalho empírico. Ademais, serviu como ferramenta valiosa para o entendimento de fatos a respeito do aprendizado de segunda língua, no que tange aos diferentes estágios através dos quais os aprendizes passam no decorrer do processo, bem como ajudou a explicitar a questão da transferência entre a primeira e a segunda língua em termos de princípios e parâmetros (estes últimos, sendo aquilo que se modifica na passagem de uma língua para outra). Por fim, ajudou a compreender a

evolução sistemática de aprendizes de segunda língua de maneira semelhante à de crianças quando aprendem a língua materna.

A crítica maior a esta abordagem diz respeito ao fato de dar prioridade a questões sintáticas e, por conseguinte, desconsiderar aspectos semânticos, pragmáticos e do discurso (MITCHELL e MYLES, 2004).

Para atender a estes aspectos, surge o modelo interacionista. Tal modelo é fortemente influenciado pelas hipóteses de Stephen Krashen, em especial a hipótese do insumo, que advoga que, tendo recebido insumo compreensível – que contenha formas e estruturas um pouco além do atual nível de competência na língua – tanto a compreensão quanto a aquisição irão ocorrer. A idéia interacionista é de que, da mesma maneira que uma criança, que recebe de seu cuidador um insumo modificado quando do aprendizado da língua materna, insumo este que visa facilitar a aquisição, o aprendiz de uma segunda língua terá facilitada a aquisição se tiver contato com insumo compreensível modificado, regulado de maneira a atender a premissa de ser um nível mais além de sua atual competência.

No caso específico do aprendizado de uma segunda língua, teóricos como Long (apud MITCHELL & MYLES, 2004, p. 128), por exemplo, defendem que muito da aquisição de uma segunda língua ocorre justamente através da interação, e de forma semelhante às crianças, o aprendiz recebe insumo modificado compreensível de seus professores ou de falantes nativos. São estas interações modificadas, não necessariamente o insumo em si, que

facilitam o aprendizado, através das possibilidades de ajustes conversacionais que elas oferecem (LIGHTBOWN e SPADA, 2006).

Tal corrente do interacionismo, entretanto, parte do pressuposto que as interações servem apenas o intento de oferecer o dito insumo. Baseados em princípios da psicologia e da biologia, os que seguem esta corrente acreditam que a adaptação e o processamento desta linguagem modificada por parte do aprendiz é o que vai, de fato, influenciar a aquisição. Aqui, vemos ainda uma posição que, muito embora valorize o ambiente no qual o aprendiz está inserido, por ser este a garantia do insumo a ser processado, ainda assim é essencialmente individualista no que tange ao fato de que a produção do conhecimento é atribuída a processos que ocorrem no indivíduo e depende do desenvolvimento das capacidades cognitivas do mesmo.

Outra corrente do interacionismo, com a qual nos associamos, é a que tem sua base nos trabalhos de Vygotsky, do início do século passado. Vygotsky também acreditava que, através das interações, era possível às crianças atingir níveis mais elevados de conhecimento e desempenho em suas habilidades. Ao observar conversas de crianças com adultos e com outras crianças, ele percebeu ali o que acreditava ser as origens da linguagem e do pensamento. Cria o autor que o pensamento nada mais era do que a fala internalizada, e que a fala surgia através da interação social (LIGHTBOWN e SPADA, 2006).

Autores como Lantolf (1994, 2000), Donato (1994, 2000) e outros buscaram estender o trabalho de Vygotsky para abarcar o aprendizado de uma segunda língua. Para estes autores, o desenvolvimento do aprendiz em uma segunda língua é dependente de sua colaboração e interação com outros falantes, sejam eles professores ou outros aprendizes, os quais estariam em situação de maior conhecimento.

Ao estabelecerem este contato com outros falantes, cria-se uma situação que oportuniza ao aprendiz o aprendizado. Tal situação era denominada por Vygotsky de *zona de desenvolvimento proximal* e este conceito é de vital importância para os teóricos da teoria sociocultural. Com este ambiente de contato estabelecido, os falantes mais capazes podem fornecer o suporte necessário aos aprendizes, através de simplificações da fala, gestos e outras modificações. (LANTOLF, 1994, 2000)

O que diferencia os teóricos socioculturais daqueles como Long está no fato de que os primeiros vêem o aprendizado ocorrendo de fato nesta interação entre o aprendiz e seus interlocutores, enquanto os últimos acreditam que o aprendizado ocorra após a interação e seja de inteira responsabilidade do aprendiz, que na interação obterá apenas o material necessário para tal.

Em trabalho realizado por Donato (2000), encontramos razões para nos inserirmos entre os que advogam a teoria sociointeracional. Neste, o autor apresenta atividades realizadas com alunos de um curso de pós-graduação que fizeram pesquisas em salas de aula com o objetivo de ver como a teoria

sociocultural pode contribuir para a compreensão do trabalho realizado em salas de aula de ensino de segunda língua e de língua estrangeira.

Em um destes trabalhos, o observador, que buscou verificar a idéia do discurso de sala de aula servindo como ferramenta de mediação para o desenvolvimento da linguagem, percebeu que, entre os alunos, se estabelece uma espécie de conversação instrucional. Nesta, os alunos trazem para o momento do ensino suas próprias experiências, emoções relacionadas aos colegas e, perpassando a lição planejada pelo professor, ela serve como elemento de contextualização das dúvidas dos alunos e, por conseguinte, traz para a sala de aula a realidade do aluno, algo que exercícios do livro-texto muitas vezes não conseguem fazer. (DONATO, 2000, pp. 33-37)

Em outro protocolo de observação, um dos alunos do curso percebeu que os aprendizes davam assistência a um colega por meio da lembrança de uma música que trazia expressões relativas ao objetivo que a tarefa individual requerida pelo professor pretendia alcançar. O aluno conseguiu cumprir o objetivo da tarefa através do auxílio dos colegas que trouxeram para o momento da realização da tarefa um elemento extra que contextualizava a estrutura gramatical que o professor desejava que o aluno produzisse. (DONATO, 2000, p. 38)

É interessante perceber aqui uma modificação na teoria original de Vygotsky, que advoga que o aprendizado se dá no contato entre um aprendiz e um indivíduo com mais conhecimento na questão a ser aprendida. Neste caso,

o que vemos são alunos do mesmo nível ajudando outros colegas e, até mesmo, o professor no processo de aprendizagem. Nas palavras do autor, “o ensino e a aprendizagem se dão em um processo de co-construção dentro da zona de desenvolvimento proximal das crianças” (DONATO, 2000, p. 39). A este processo de mútua colaboração, o autor chama de apoio (*‘scaffolding’*). Tendo sido dada a um dos aprendizes a tarefa de recontar uma história, os outros colegas, sem controlar a apresentação, assistiram o aluno em dificuldades para que este reassumisse o controle de sua atividade e, assim, pudesse completar a atividade com eficácia.

Nosso trabalho com atividades de *role-play* acaba por inserir-nos nesta teoria pelo fato mesmo de acreditarmos na possibilidade deste apoio proporcionado pelos colegas. Como veremos adiante, as atividades deste tipo possuem dois momentos distintos: um no qual os alunos devem discutir entre si o conteúdo das apresentações a serem realizadas posteriormente, e outro da atividade em si. No primeiro momento, o da criação, espera-se que os alunos dialoguem e, caso encontrem dúvidas, discutam-nas com seus colegas. Caso estas dúvidas persistam, auxílio do professor é requerido. Mas, neste esforço grupal, os alunos já se encontram em processo de mediação, enquanto compartilham de suas experiências. Estabelece-se um processo de conversação instrucional por parte dos alunos e, em casos de dúvidas mais difíceis de solucionar entre os membros do grupo, entre os alunos e o professor.

Como, em geral, o professor irá propor apenas uma temática geral para os esquetes ou sugerir que neles se utilizem estruturas vistas anteriormente na parte de introdução do conteúdo aos alunos, a montagem em si dos esquetes oferece uma liberdade para que estes contextualizem o aprendizado formal em situações onde colocarão todas suas experiências prévias em contato com as de outros alunos.

Além disso, no momento da apresentação em si, ocorrem vezes em que algum aluno, como em peças de teatro propriamente ditas, esquece suas falas ou simplesmente não expressa as suas falas em momento devido. Neste caso, alunos que percebem este deslize podem tanto contribuir para que o aluno se lembre do que fazer ou assumir a responsabilidade pela fala do colega. A maneira como o esquete irá se desenvolver passa também por decisões de imediato que colaboram com o desenvolvimento da capacidade de improvisação e resolução de problemas, tão necessárias em situações de conversação na vida real.

Da mesma forma que Donato (2000), indagamos se, estando com alunos com os quais se encontram nivelados, os aprendizes se encontrariam na chamada *zona de desenvolvimento proximal*, afinal um ponto chave da definição de Vygotsky seria o fato de o aprendiz estar em contato com interlocutores 'mais capazes' do que ele para possibilitar seu aprendizado. Nossa ressalva se encontra no fato de que acreditamos que, muito embora se encontrando em um mesmo nível na língua, os alunos trazem para dentro de sala de aula um arcabouço de experiências prévias as quais os tornam

intrinsecamente diferentes entre si. Isto faz com que o saber de, por exemplo, dois alunos em contato seja diverso.

Assim, corroborando com o autor, não nos parece contraditório à teoria o uso deste tipo de técnicas com alunos nivelados para um mesmo nível, já que as experiências que um aprendiz possui serão justamente o que haverá de oportunizar esta troca. O aprendiz que possui um contato com determinadas experiências de vida as oportunizará ao outro que não as teve e, assim, contribuirá para facilitar o aprendizado do outro nestas situações. Vocabulário e estruturas conhecidos por um e não por outro, questões pragmáticas relativas à língua a ser utilizada em determinadas situações, todos estes aspectos são parte das experiências diversas que os aprendizes trazem para a sala de aula e, assim, o compartilhar destas experiências será aquilo que vai contribuir para o conhecimento de seus colegas.

Baseando-nos em nossas atividades em sala de aula com os aprendizes de língua inglesa, verificamos a importância de manter o contato, a conversa com nossos alunos e entre os mesmos. O aprendizado, anteriormente baseado em aulas expositivas e de poucas oportunidades para o estabelecimento deste ambiente de mútua compreensão, já demonstrou sua pouca eficácia. Desde a os anos oitenta, e com o advento da abordagem comunicativa, muitas atividades vêm surgindo em sala de aula que estimulam este encontro, já que, para esta abordagem, o papel de centralizador do conhecimento, antes ostentado pelo professor, é transformado em papel de facilitador. O aprendiz passa a ser o responsável pela própria aprendizagem.

É nesse contexto que vemos a implantação de atividades em sala de aula que busquem a interação do aprendiz com os colegas e, não surpreendentemente, vemos um interesse por parte de educadores em língua estrangeira pelas atividades teatrais. O *role-play*, atividade cuja utilização buscamos defender aqui, possibilita este contato entre os aprendizes no que tange ao seu período de elaboração dos esquetes para posterior apresentação para o grande grupo, momento no qual os alunos estarão ‘negociando’ a língua, bem como outras questões relativas à tarefa em si (posicionamento em cena, gestos que serão utilizados, etc.). Além disso, no momento das apresentações, os alunos, inseridos neste contexto de simular uma situação da ‘vida real’, estão buscando dar credibilidade a seus diálogos na língua-alvo. Há, naturalmente, da parte deles, uma preocupação com a correção gramatical de seus atos de fala, mas também com outros elementos envolvidos na comunicação com o outro.

O que acabamos por ver, em situações como as de *role-play*, é que elas oportunizam não somente a descoberta de novos conhecimentos relativos ao léxico ou à sintaxe, mas que facilitam o contato com problemas de natureza pragmática e discursiva. Acreditamos que tais questões, entretanto, só podem ser plenamente desenvolvidas – através da negociação de sentido, da própria maneira como o grupo organiza a tarefa a ser realizada – neste ato de contato entre os alunos e entre os alunos e nós, professores, os quais monitoraremos os grupos de trabalho no sentido de auxiliar nestas criações dos alunos na medida em que forem sendo realizadas.

1.2 O conceito de *role-play*

Realizar uma pesquisa sobre *role-plays* passa, desde o princípio, por um problema de ordem prática. O termo *role-play* já é utilizado por diversas áreas do conhecimento e está até mesmo associado a alguns tipos de jogos nos quais o jogador se vê envolvido na tarefa de representar um papel.

Desde 1974, com o advento de jogos como *Dungeons and Dragons* (Masmorras e Dragões), jogadores têm acesso a um divertido processo de representar personagens de mundos medievais fictícios, chamado de *Role Playing Game* (ou RPG), onde magia e espadas são a tônica e eles se vêem no papel de magos e guerreiros num jogo no qual a única exigência – além dos livros que contextualizam os personagens e dados para resolver as situações de conflito – é o uso da imaginação de cada um dos jogadores para que estes fantasiem a respeito do mundo onde seus personagens se inserem.

Além disso, o próprio conceito de RPG mais tarde se estendeu aos jogos de computador que seguem este tópico, com os jogadores aí assumindo o papel dos personagens em um mundo virtual.

O termo *role-play* também é usado em sessões de psicoterapia para representar situações nas quais os terapeutas pedem a seus clientes que representem, no ambiente do próprio consultório ou clínica, situações que são aflitivas ou conflitantes de suas vidas. Na segurança da terapia, os clientes vêem a oportunidade de “realizar” aquilo que consideram de difícil realização

na vida real em busca, mesmo, de um entendimento do próprio problema, ou até de uma catarse que os permita resolver ou esclarecer seus sentimentos e pensamentos perante a situação.

No que diz respeito ao ensino de línguas, a questão também não é das mais simples, dado que cada autor de livros didáticos, bem como cada teórico do assunto, possui sua própria visão daquilo em que o *role-play* consiste. A preocupação em atender as necessidades dos aprendizes por se comunicarem de maneira significativa, que surge com a abordagem comunicativa, trouxe ao *role-play* um cerceamento no que tange a suas possibilidades de uso.

Nesta seção, apresentaremos uma visão um pouco mais ampla de *role-play*, mostrando, antes de tudo, a importância de lembrarmos sempre que *role-play* é, acima de tudo, um rol de técnicas advindas das dramatizações e que, portanto, está enraizado nesta forma de trabalhar e encarar o ser humano como uma *dramatis persona*. Assim, apresentaremos em primeiro lugar, algumas justificativas para o uso de técnicas dramáticas em sala de aula – entre elas, o *role-play* – de acordo com Wessels (1997), e depois passaremos a definições e justificativas de uso mais específicas do *role-play* por Ladousse (2003), para então colocarmos nosso ponto de vista com respeito a estas técnicas e onde diferimos da autora com relação ao conceito, agregando às idéias da segunda autora algo de nosso que consideramos compatível com as noções de dramatização apresentadas pela primeira, no intuito de estender um pouco mais a visão de *role-play* defendida aqui.

Wessels, em seu livro “Drama” (1997), defende a idéia de que drama é algo que encontramos no nosso dia-a-dia, todo o tempo, quando nos vemos diante de uma situação na qual há um problema para o qual buscamos uma solução. Esta seria a realidade de superfície desta situação. Por trás dela, temos todo o pano de fundo da mesma situação, as emoções envolvidas na mesma e o planejamento para a solução do problema. Esta seria a realidade subjacente.

A autora parte do pressuposto de que ambas as realidades devem estar presentes para que a aprendizagem ocorra. Conforme ela, não adiantaria termos apenas o conhecimento (realidade de superfície, objetiva) em nossas mãos sem saber como este conhecimento influenciará ou será influenciado pela realidade subjacente (interna e subjetiva, constitutiva do saber). De acordo com Wessels:

“Drama é aquilo que acontece quando permitimos a nossos alunos que explorem as fundações da realidade de superfície. Quando damos a eles o pano de fundo de uma situação, ou lhes permitimos indagar a respeito dela, estamos aprofundando suas percepções da situação. Quando perguntamos ‘Como você acha que ele/ela está se sentindo neste momento? Como você se sentiria? O que você acha que ele/ela está pensando?’, estamos despertando nos aprendizes seus próprios sentimentos de empatia para com a pessoa ou situação sendo estudada. Quando lhes pedimos para improvisar a continuação de uma estória, dar a ela uma introdução, ou oferecer para ela conclusões alternativas, estamos estimulando suas imaginações e seus intelectos. E quando, finalmente, pedimos aos alunos que ‘se levantem e façam a situação’, estamos recompensando seus esforços com nosso interesse e nossa atenção, e a satisfação deles em fazer (pois a recompensa mais básica do drama é a de que ele é divertido de fazer) é o consolidador final.” (WESSELS, 1997, p. 8)

Wessels afirma que atividades dramáticas (entre elas, o *role-play*), podem ajudar no ensino dos conteúdos dos livros didáticos. Ela acredita que,

muito embora os livros mais modernos venham fazendo um esforço para acrescentar atividades deste tipo aos seus conteúdos programáticos, ainda haja espaço para mais. Além disso, diz a autora que atividades dramáticas podem ser muito úteis no ensino das quatro habilidades (escuta, fala, leitura e escrita), em especial no que diz respeito à comunicação oral.

Fazer uso do drama retira o aprendiz de um papel de passividade, colocando-o em uma situação ativa, no que diz respeito a sua participação no processo de aprendizagem, indo ao encontro dos objetivos da abordagem comunicativa. O grande problema para os criadores de livros didáticos que se inserem entre os da abordagem em questão é a dificuldade de criar atividades que possibilitem, de forma ideal, a combinação entre a participação ativa e o uso de ‘comunicação genuína’, uma comunicação que envolva não apenas a seqüência A-B-A-B entre os interlocutores, mas uma que contenha todos os traços comuns a uma conversa normal, com momentos de hesitação, interrupções, interjeições, expressão de emoções de forma exaltada, linguagem corporal, enfim.

Wessels sugere, entre outras atividades, o chamado *drama project*, que consiste no aprendizado das falas de uma peça de teatro e posterior ensaio e apresentação da mesma. Atividade de longa duração, conforme a autora, o *drama project*, entre outras coisas, estimula a discussão e a interação na língua-alvo durante o período de preparação da peça, bem como da fase de ensaios. Ela comenta que o *drama project* é “uma atividade comunicativa auto-escolhida em sentido genuíno” e sugere que, muito embora, seja inibitória a

insistência para que os aprendizes falem somente usando a língua-alvo durante todas as etapas do processo (em especial, no caso de aprendizes de uma turma de monolíngües onde todos falam a mesma língua materna), é algo que deve ser encorajado e, caso se consiga fazê-lo, “muito da linguagem adquirida durante o *drama project* provavelmente surgirá não da peça em si, mas das discussões ao redor da produção e dos ensaios.” (WESSELS, 1997, p. 12)

Comentamos aqui a respeito do *drama project* devido a uma semelhança entre o mesmo e o *role-play*. Durante uma atividade de *role-play*, muito embora o tempo envolvido neste seja extremamente reduzido em comparação ao do projeto, os aprendizes também passam por um processo de ensaio e tomada de decisões a respeito daquilo que irá ser mostrado em sala de aula. Caso consigamos encorajar que este período de tomada de decisões seja todo realizado na língua-alvo, estaremos oferecendo aos alunos uma oportunidade para a interação com um objetivo genuíno, real, e permitindo o mútuo apoio proposto pelos socioculturalistas Vygotskianos como necessário para a aquisição do conhecimento.

Wessels, por fim, resume o que acredita serem os grandes benefícios da inserção de atividades dramáticas no ensino de línguas:

“- a aquisição de interação fluente e significativa na língua-alvo;
- a assimilação de um vasto campo de características de pronúncia e prosódicas, de maneira interacional e plenamente contextualizada;
- a aquisição plenamente contextualizada de vocabulário e estruturas novas;
- um senso aumentado de autoconfiança no aprendiz em sua habilidade de aprender a língua-alvo.” (WESSELS, 1997, p. 13)

Tais benefícios em muito se assemelham ao que se busca obter na abordagem comunicativa para o aprendizado de línguas. Além disso, tal trabalho atenderia também às questões relativas à motivação dos aprendizes relatadas por Dörnyei (1990, 2001 e 2003; CLÉMENT, DÖRNYEI e NOELS, 1994; CZISÉR e DÖRNYEI, 2005, e DÖRNYEI e SKEHAN, 2003), conforme mostramos na seção relativa ao trabalho do autor.

Ladousse, em seu livro “*Role Play*” (2003) busca uma definição do que o conceito significaria, mais especificamente voltado para o aprendizado de língua inglesa, ao mesmo tempo em que compila uma série de atividades de *role-play* passíveis de serem feitas com os aprendizes. Queremos aqui analisar o capítulo introdutório deste livro para, em primeiro lugar, tornar mais claro o conceito em si, e, em segundo lugar, demonstrar aquilo que entendemos como *role-play*.

A autora inicia dizendo que se pode comparar um grupo de aprendizes em situação de *role-play* em sala de aula com um grupo de crianças brincando de escola, de doutor, de enfermeira ou, ainda, de ‘Guerra nas Estrelas’. Referindo-se aos dois grupos, diz ela que:

“Ambos estão criando sua própria realidade sem restrições e, fazendo isso, estão experimentando com seu conhecimento do mundo real e desenvolvendo sua habilidade de interagir com outras pessoas. Nesta situação não há espectadores e um ou outro espião (como um pai ou um professor) ocasional pode sequer ser percebido. Nenhum dos riscos da comunicação e do comportamento no mundo real está presente. A atividade é agradável e não ameaça a personalidade dos aprendizes (ou das crianças). Esse brincar/representar um papel vai aumentar a autoconfiança ao invés de danificá-la.” (LADOUSSE, 2003, p. 5)

Podemos ver pela definição bastante ampla que a idéia da autora não é limitar o conceito em si, mas oferecer alternativas para o uso da imaginação do aprendiz em meio a esse contexto de faz-de-conta do qual consiste o *role-play*.

Ela, entretanto, faz um comentário posterior a respeito dos observadores, no sentido de restringir um pouco o entendimento do tipo de trabalho. Diz ela que *role-plays* não são aqueles esquetes preparados ou improvisações que são atuadas para o resto do grupo, completando ao dizer que estes pertencem ao campo do drama.

Quando trabalhamos com nossos alunos, solicitamos a eles que apresentem seus *role-plays* para o resto do grande grupo, pois acreditamos nas apresentações como um elemento motivador a mais. Ao ver os outros alunos realizando trabalhos interessantes e, até, em alguns casos, engraçados, cremos que os outros alunos se sentem impelidos a realizar trabalhos da mesma categoria, além de se divertirem com os trabalhos dos outros.

A autora nos apresenta cinco motivos para a utilização dos *role-plays*. Em primeiro lugar, porque, através deles, é possível a introdução ao uso de diversas funções e estruturas da língua. Em segundo, por permitir a inclusão de questões de ordem pragmática as quais, em geral, são esquecidas pelo ensino. Em terceiro, o fato de pessoas estarem aprendendo inglês para o cumprimento de certas tarefas e representação de certos papéis sociais torna o *role-play* um alternativa óbvia de trabalho, pois, através dele, os aprendizes poderão praticar

a língua enquanto desempenham seus papéis no ambiente seguro da sala de aula. A quarta justificativa oferecida por Ladousse tem a ver com os alunos mais tímidos, que, através do *role-play*, podem participar das conversas sem verem comprometidos aspectos de sua personalidade, afinal estão conversando sob a máscara do personagem. A última razão dada pela autora, e que, conforme ela, é a mais importante, é o simples fato de ser divertido de fazer.

Ladousse comenta que o *role-play* é uma atividade considerada de baixo insumo e de alta produção (LADOUSSE, 2003, p.9). Para a realização de uma atividade, o professor se vê com duas escolhas: ou apresenta o trabalho sem uma prévia apresentação de estruturas e funções que poderiam ser vistas como necessárias para a completude da tarefa – deixando que os aprendizes se dêem conta da falta e, posteriormente, apresentando as mesmas – ou apresenta as estruturas e funções de antemão e coloca os alunos na situação de desenvolverem *role-plays* nos quais as mesmas possam ser usadas.

Em nosso caso, nas tarefas que em geral requisitávamos ao grupo com o qual as entrevistas foram realizadas, escolhíamos a segunda alternativa, muito embora, algumas vezes, utilizávamos a primeira forma de trabalho para oferecer uma maneira mais livre de os aprendizes trabalharem com a língua. Em outros momentos, inclusive, fazíamos uso de uma combinação de ambos, fazendo um *role-play* anterior à apresentação das estruturas e um posterior, já com as estruturas e/ou funções formalmente apresentadas.

De acordo com a autora, o *role-play* para o trabalho com a língua se presta a todo o tipo de atividade: com estruturas, com o léxico, funções e entonação, entre outras. Além disso, ele é bastante útil para mostrar as distinções entre registros formais e informais. Este tipo de trabalho é, conforme ela, interessante de fazer, em especial, quando os aprendizes pertencem a outras culturas que não se assemelham à cultura-alvo.

Ladousse dá, entretanto, um aviso aos professores mais incautos. Diz ela que os temas a serem escolhidos para *role-plays* devem, preferencialmente, ser temas com os quais os aprendizes se sintam ‘seguros’ – ainda que não sejam triviais ou enfadonhos – de maneira a não causar um possível estresse em sala de aula (LADOUSSE, 2003, p. 11). Ao colocar ênfase na idéia de ‘brincar’/‘representar’, ao invés de se focar essencialmente nos papéis a desenvolver, reduzimos em muito a ansiedade do aprendiz. Em nossos trabalhos, buscamos sempre esta idéia de ‘brincar’, no intuito de diminuir as tensões dos aprendizes em aula para com suas apresentações, em especial por pedirmos a eles que as apresentem também ao grande grupo. Assim, realiza-se a dupla tarefa de entreter o grande grupo, enquanto aliviemos as tensões do grupo que apresenta.

Mais próximo do encerramento da sua introdução ao *role-play*, a autora chama a atenção para o fato de que podemos distribuir de maneira sensível os vários papéis que se pode desempenhar numa tarefa como esta. Complementando, ela frisa que existem vários tipos de papéis que podem ser representados, sejam eles: papéis nos quais os aprendizes possuem uma

experiência direta, representando as situações da vida cotidiana nas quais, muito embora os aprendizes não estejam representando a si mesmos, eles já tiveram algum contato com os papéis a serem representados (por exemplo, um médico cuidando de seu paciente); papéis nos quais os aprendizes representam a si mesmos em situações em que podem ou não ter a experiência direta; papéis que, muito embora só tenhamos contato indireto, estão presentes em nossa vida cotidiana (como, por exemplo, o de jornalistas de televisão, com o qual todos nós temos contato, mas através do meio de comunicação); e, por fim, os papéis fictícios ou absurdos.

Independente do papel a realizar, os aprendizes devem utilizar sua imaginação para representá-los e, uma vez que os alunos tenham a consciência de que não importa o papel que estejam representando, o objetivo é desenvolver sua habilidade na língua-alvo e trazer, com isso, a diversão necessária para o aprendizado. O ambiente de sala de aula está aberto para que os aprendizes façam uso de sua imaginação a potencial pleno, o que torna a experiência enriquecedora.

As atividades apresentadas por Ladousse, em geral, envolvem a entrega aos aprendizes dos chamados *role cards*, cartões nos quais consta um panorama geral das características do papel a ser representado. Em nosso caso, muitas vezes, ao invés de dar características sobre os personagens, entregamos papéis indicando sentimentos que os personagens estariam sentindo no momento ou o contexto no qual os personagens, que ficariam a

critério da imaginação dos aprendizes, estariam se inserindo para o desenvolvimento de suas ações.

Por fim, a autora faz dois importantes comentários. Um deles diz respeito ao que fazer com os possíveis erros que os aprendizes venham a cometer durante as apresentações. O outro é o de ser interessante realizar com os aprendizes um 'fechamento' dos *role-plays*. Muito embora não a considere necessária, Ladousse acredita que esta fase oferece não apenas uma idéia positiva a respeito da atividade, como também pode ser utilizada para extrair partes significativas do material para ser trabalhado com todos os aprendizes. Além disso, o *feedback* que podemos oferecer aos nossos aprendizes, no intuito de avaliar os pontos positivos de cada *role-play* pode encorajá-los à realização de trabalhos similares ou melhores das próximas vezes.

Complementa a autora que o importante é não fazer com que os aprendizes de nível menos satisfatório se sintam sob pressão. Entenda-se aqui, no entanto, que, quando falamos em nível menos satisfatório, podemos estar falando de aprendizes cujos papéis foram de pouca participação e que esta pode estar relacionada simplesmente com o tipo de personalidade que o aprendiz demonstra em seu comportamento diário. Ladousse comenta que, muitas vezes, ao oferecer a um aluno deste tipo um papel mais passivo, de muita escuta e baixa participação em um primeiro momento, estamos oportunizando a ele que se desenvolva de maneira a ter confiança suficiente

para, em estágios posteriores, assumir uma postura mais ativa em suas tarefas.

Quando trabalhamos com nossos alunos estas atividades, em geral, interrogávamos o grande grupo a respeito de pontos das apresentações que achavam mais interessantes, discutíamos alternativas à maneira através da qual o grupo apresentou seu esquete e, no caso de surgirem imprecisões gramaticais mais sérias, estas eram relatadas na forma de um rápido *feedback* por parte do professor, de maneira a chamar a atenção para a necessidade de trabalhar com as mesmas. No segundo capítulo, falaremos sobre a forma como isto era desenvolvido.

1.3 Ludismo e *role-play*

Desde que começamos a trabalhar com *role-play*, percebemos que há uma tendência à inserção de trabalhos deste tipo nos livros didáticos mais modernos. Em várias séries que pudemos analisar (como, por exemplo, as séries *Headway*, *Skyline*, *Move Up* e *Worldview*), percebemos a presença, algumas vezes a cada capítulo ou a cada dois capítulos, de atividades de *role-play* a serem executadas pelos alunos.

Percebemos, também, contudo, que o tipo de atividade apresentada está sempre voltado a situações da vida cotidiana, encaradas de maneira a “trazer a realidade para a sala de aula”, ou seja, são situações nas quais dois ou mais interlocutores interagem no sentido de reproduzir o mundo que os cerca da forma mais “realista” possível. Como exemplo, damos o caso clássico de uma compra em determinada loja, onde o aprendiz A é o comprador e o aprendiz B é o vendedor.

Muito embora acreditemos em algum tipo de contribuição deste tipo de atividade, percebemos que este não é o tipo de atividade na qual os aprendizes se sentem mais à vontade, até mesmo por se verem na obrigação da reprodução de uma situação cotidiana que não possui algo de estimulante. O mero reproduzir da vida real não leva ao estímulo que buscamos oferecer a nossos aprendizes em sala de aula. Criar diálogos voltados pura e simplesmente para a reprodução do real peca em questões as quais Dörnyei (2001) classifica como a personalização da aprendizagem, voltando-a ao

aprendiz, dado que muitas das expressões a serem utilizadas pelos mesmos em situações como estas são nada mais que expressões prontas, as quais os aprendizes se vêem obrigados a reproduzir no intuito de “resolver a tarefa” proposta.

Um elemento de suma importância se perde no desenrolar destas atividades. Não há, nelas, espaço para o desenvolvimento do potencial criativo do aprendiz, ou seja, pouco do que é realizado depende exclusivamente do aluno. Em raras oportunidades com *role-plays* deste tipo pudemos presenciar certo nível de satisfação na completude da tarefa.

Começamos a experimentar, então, com a inserção de *role-plays* os quais não somente visassem reproduzir o real, mas contrapusessem o real a situações inusitadas, cômicas, ou, mesmo, controversas. Percebemos aí, um aumento no estímulo por parte dos alunos justamente pelo fato de estarem envolvidos em situações divertidas, com um propósito além do mero verificar o produto final de sua (re)produção. O propósito, agora, era colocá-los em situações que os conduzissem ao riso, a se divertirem enquanto realizavam as tarefas, bem como buscassem fazer de suas situações momentos com comicidade suficiente para satisfazer os outros aprendizes do grande grupo.

A título de exemplo, gostaríamos de apresentar duas situações, uma delas comumente vista em livros didáticos e outra adaptada a este elemento de comicidade. Na primeira, os aprendizes estão em uma festa e têm como único objetivo iniciar uma conversa no intuito de se conhecerem melhor. Neste

primeiro caso, muitas das perguntas que poderiam ser feitas são as já conhecidas, produzindo diálogos que são simples reproduções de expressões vistas nos livros e de fácil resolução da tarefa. Na segunda situação, tentamos adicionar a esta festa o fato de que aprendiz A é o dono da festa e está entretendo alguns convidados os quais ele necessita que permaneçam na festa, enquanto o aprendiz B veio a festa e está se sentindo sozinho, tentando então fazer o possível para chamar a atenção do aprendiz A, o único que ele conhece nesta festa, distraíndo-o do intento de entreter seus convidados importantes. Neste caso, cria-se uma situação de conflito, na qual os dois aprendizes precisarão resolver o problema criado de maneira extremamente personalizada – enquanto um busca obter a plena atenção do outro, este segundo fará de tudo para dispensá-lo de maneira a continuar com seus convidados. O resultado é uma situação que pode gerar diálogos cômicos bastante interessantes não apenas para quem os produz, mas para quem assiste.

Buscamos, assim, na literatura, teóricos que discorressem sobre o assunto para inquirir o porquê de tais situações parecerem mais agradáveis ao aluno do que os *role-plays* mais simples apresentados em livros didáticos. Foi assim que entramos em contato com a dissertação de Silva (2003) e com o livro de Cook (2000).

Silva, em sua dissertação, descreve seu trabalho realizado com alunos de língua estrangeira (no caso, o francês) de sétima série. No caso do autor, foram realizados trabalhos de simulação global, que se distingue do *role-play*,

pois, no primeiro caso, o objetivo é a criação de um mundo fictício onde os personagens vão, por várias vezes, interagir. No caso, do *role-play*, não se busca a criação de um mundo, mas de situações de interação nas quais os aprendizes representarão personagens diversos em contextos diversificados.

Para embasar seu trabalho, Silva faz uso de diversas definições de “jogo” e do ato de “brincar” por autores como Huizinga, Callois e Winnicott. Os dois primeiros se assemelham em suas definições de jogo ao apontarem que um jogo consiste em uma atividade livre, circunscrita a um tempo delimitado, cujo resultado final é incerto, momentaneamente regrada, que não busca recompensas que não a própria completude do jogo e, sobretudo, associada à ficção, ou seja, à irrealidade.

Ao fazer uma classificação do jogo, Callois o diferencia em vários tipos. Entre eles, o autor descreve os “jogos de mímica”, entre os quais relaciona as representações teatrais e as interpretações dramáticas. Diz ele que:

“... o jogo pode consistir não apenas de realizar uma atividade, ou de chegar a certo destino em um meio imaginário, mas de vir a ser, o jogador mesmo, uma personagem ilusória e a se portar desta maneira em conseqüência...” (CALLOIS apud SILVA, 2003, p. 21)

Já Winnicott se interessa pelos jogos posto que neles surge a possibilidade de criação de um espaço transicional, onde crianças e adultos têm a liberdade de brincar. Conforme ele:

“... é a brincadeira que é universal e que é a própria saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais...” (WINNICOTT, apud SILVA, 2003, p. 24)

Diz ainda que: “É no brincar, talvez apenas no brincar, que a criança e o adulto fazem uso de sua liberdade de criação.” (apud SILVA, 2003, p. 25)

De acordo com Silva:

“Se pensarmos em termos pedagógicos, poderemos dizer que é nesse ‘espaço entre’, entre o dentro e o fora, entre o subjetivo e o objetivo, onde a ilusão está instaurada, que o professor deve criar situações e tarefas onde o brincar e o jogar estejam presentes, o que facilita a introdução do aprendente num outro universo, o da aprendizagem de língua estrangeira. E é nesse espaço de confiança, de mundo de ‘faz-de-conta’, de ilusão, de interação, que o aluno pode sentir prazer em brincar, em se comunicar em língua estrangeira.” (SILVA, 2003, p. 26)

O autor mais tarde passa a caracterizar a importância do jogo para a construção do conhecimento, objetivável, e do saber, não objetivável e transmissível somente de pessoa para pessoa, subjetivo. Diz ele que:

“Quando o professor de LE joga na sala de aula, propõe um desafio que é parte integrante do jogo em si e que, por felicidade, aponta para resultados imprevisíveis nas produções de cada aluno. O professor cria o espaço para a realização do jogo, mas não detém o poder de forjar resultados. Cada produção, cada autoria, depende da subjetividade de cada aluno. O professor e o aluno se encontram no espaço da brincadeira, no espaço entre, no espaço transicional. E tanto para o aluno quanto para o professor, os jogos são objetos transicionais, sujeitos aos fenômenos transicionais: as autorias de cada aprendente estão marcadas pela subjetividade de cada um.” (SILVA, 2003, p. 36)

No caso específico de nossas atividades de *role-play*, o conhecimento a ser adquirido está nas lições com foco na forma e no conteúdo a ser apresentado para a realização do próprio *role-play*. O saber surge na integração entre os indivíduos e suas produções individuais, em suas criações, carregadas de sua experiência pessoal e da sua criatividade para, da sua maneira, pôr em uso o conhecimento destarte adquirido.

O autor ainda discorre, antes de entrar no seu trabalho propriamente dito com os alunos, sobre a abordagem comunicativa. De acordo com o autor, o aparecimento da abordagem comunicativa trouxe novas concepções do ensinar e do aprender. Diz ele que:

“O professor, de acordo com esse enfoque não exerce mais o papel centralizador até então exercido e passa a ser um facilitador de atividades a ser cumpridas. O professor não se apóia mais, sobretudo, nos documentos do manual, como nos enfoques anteriores, mas utiliza o documento autêntico, ou seja, o documento que é elaborado com finalidades não apenas didáticas. Assim, são utilizados, entre outros, artigos de jornal, cardápios de restaurante, boletins de meteorologia, panfletos diversos, etc. O ensino de LE procura trazer para a sala de aula mostras reais de comunicação na vida quotidiana.” (SILVA, 2003, p. 40)

Entretanto, ele adverte que existe agora grande discussão a respeito de autenticidade, haja vista a necessidade de buscar comunicação real e espontânea em sala de aula. O uso de textos ditos autênticos da língua-alvo não necessariamente garante a condição para o surgimento deste tipo de comunicação. O autor ainda cita Germain em seu trabalho. Germain afirma que:

“Uma das características da abordagem comunicativa é que toda atividade implica uma intenção de comunicação. As atividades privilegiadas não são mais os ‘exercícios estruturais’ do método áudio-oral ou os exercícios de simples repetição, mas os jogos de representação de papéis, simulações ou resoluções de problemas, etc.” (GERMAIN apud SILVA, 2003, p. 41)

Como os autores afirmam, jogos de representação de papéis (*role-plays*) se enquadrariam neste novo tipo de abordagem, o que justificaria a atual preocupação dos livros didáticos em inserir os mesmos em suas lições. O grande problema que percebemos, como já havíamos dito, é o fato de que, no

afã de trazer a realidade para dentro da sala de aula, os autores removem do jogo sua característica de ser divertido e, ao mesmo tempo, anulam parte de sua imprevisibilidade. O jogo de representação passa a ser uma busca de representar o real, pura e simplesmente, e perde o seu componente do brincar, que é, conforme os autores supracitados, tão importante na formação, seja da criança, seja do adulto. A inserção dos elementos de comicidade é uma tentativa de amenizar esta perda.

Ainda sobre o jogo e o brincar, tivemos contato com o livro de Cook (2000) a respeito do brincar com a linguagem. Em seu trabalho, o autor busca mostrar que não apenas brincar é um elemento importante para o aprendizado de crianças, ele é também essencial em nossa vida diária e aparece no cotidiano de crianças e adultos. É brincando com o conhecimento que adquirimos que passamos a aprender as diversas maneiras próprias de usar este conhecimento, tornando-o saber.

Ao discutir as tendências mais modernas para o aprendizado de línguas estrangeiras, Cook percebe que, com elas, surge também uma crítica destrutiva a métodos que traziam exercícios que envolviam a descontextualização de frases com o intuito de ensinar a gramática, bem como de exemplos vazios como os utilizados para o ensino das línguas antigas.

O autor sai em defesa destas técnicas, mostrando que a busca incessante por trazer o real para dentro de sala de aula alija o professor de possibilidades de ensinar seus alunos, visando uma realidade que, devido ao

próprio trazer da mesma para a sala de aula, passa a ser discutível, dado que, ao retirarmos o real da 'realidade' para colocá-lo no contexto de sala de aula, já estamos tornando-o não autêntico. Ao deslocarmos os textos autênticos para o contexto de sala de aula, muito embora estejamos tentando aproximar o aluno da realidade na qual o texto se insere, estamos afastando o texto das condições que o produziram e, assim, sua 'realidade' passa a ser discutível dado que os objetivos do texto agora são outros.

Assim, o que Cook tenta defender não é o abandono destas como de outras técnicas, mas a possibilidade de encarar até mesmo outras técnicas consideradas improdutivas por serem 'irreais' como possibilidades para o ensino. O autor discute que a preocupação pelo aproximar o aluno do real acabou por diminuir as chances de brincar em sala de aula, dado certo preconceito existente com o brincar, já que o próprio ato de brincar é visto como inserido em um universo fictício, não real.

Técnicas como o próprio *role-play*, que, conforme vimos no trabalho de Silva, são vistas como oportunidades de brincar, de jogar com a língua, acabam sendo adaptadas no sentido de aproximá-las o máximo possível da realidade e, assim, reduzidas a algo que, por estar ocorrendo em sala de aula – fora de seu contexto inicial – já contradiz o próprio propósito.

Já ao fim do livro, Cook coloca que a ortodoxia atual tende então a privilegiar a tríade necessidades / significado / realidade em detrimento de outra tríade, a dos desejos / forma / artifícios. Este é o caso de alguns estudos

em Aquisição de Segunda Língua (ASL). O autor aponta, entretanto, para o fato de que, entre os pesquisadores em ASL, existem correntes as quais são altamente compatíveis com a idéia da inserção do brincar com a língua. Seriam elas os estudos etnográficos, a teoria da aculturação, os modelos de competência variável e a própria abordagem sociocultural de origem Vygotskiana.

No caso específico das duas últimas, o autor afirma que “são particularmente compatíveis com a noção do brincar como um uso da linguagem no qual forma, significado e função estão em interação dinâmica e são mutuamente determinantes.” (COOK, 2000, p. 175)

Falando especificamente da abordagem sociocultural, Cook diz que:

“A teoria da aprendizagem Vygotskiana oferece a noção de atividades do tipo ‘scaffolding’ socialmente constituídas, nas quais o aprendiz, guiado por outros, primeiro participa antes de internalizar o que foi praticado. As regras de restrição dos jogos podem ser vistas como tal ‘scaffolding’, enquanto o egocêntrico padrão auto-orientado da forma lingüística para propósitos que não são obviamente comunicativos pode ser visto como parte da internalização. O brincar acontece dentro daquilo que Vygotsky descreve como a ‘zona de desenvolvimento proximal’, uma ‘área’ na qual o aprendiz é capaz de experimentar novos comportamentos com o ‘scaffolding’ e o suporte apropriados.” (p.175)

Assim sendo, nossa defesa da comicidade e do brincar em situações de *role-play*, as quais, pelas ortodoxias atuais, deveriam ser dedicadas a exprimir situações reais da vida cotidiana evitando, com isto, as possibilidades do brincar, readquire seu matiz no sentido de não apenas ser um instrumento interessante no que tange a questão motivacional defendida por DÖRNYEI (1990, 2001 e 2003; CLÉMENT, DÖRNYEI e NOELS, 1994; CZISÉR e

DÖRNYEI, 2005, e DÖRNYEI e SKEHAN, 2003) e mais adiante, ao tornar as aulas interessantes para quem está envolvido no processo de construção e execução dos esquetes, bem como para quem os assiste – propiciando, desta maneira, um ambiente relaxado e agradável em sala de aula – e ao personalizar o processo de aprendizagem, ao aumentar a participação dos saberes de cada um dos indivíduos envolvido na criação, mas também por trazer de volta ao ensino de língua estrangeira um instrumento capaz de facilitar a constituição do conhecimento adquirido neste mesmo saber tão desejado, instrumento esse que, em razão de uma abordagem que visava o pragmatismo, fora por algum tempo deixado de lado.

1.4 O conceito de motivação

O húngaro Zoltan Dörnyei tem buscado, desde seu doutoramento em 1988, definir o conceito de motivação. Seguindo a tendência de estudos psicolinguísticos a respeito do tema, e revisando os trabalhos de outros autores como Gardner e Skehan, bem como, por vezes, trabalhando em conjunto com os mesmos, o autor tem elaborado um construto o qual busca abarcar os vários fatores que levam os aprendizes, bem como os professores, a se sentirem motivados ou desmotivados para o ensino e aprendizagem da língua.

De acordo com o autor:

“... talvez a única questão a respeito de motivação com a qual a maioria dos pesquisadores concordaria é que ela, por definição, tem a ver com a direção e a magnitude do comportamento humano, isto é, a escolha de uma determinada ação, a persistência na mesma e o esforço que nela é despendido.” (DÖRNYEI, 2001)

Muito embora não haja uma clara definição que trate do assunto, muitos trabalhos investigativos já foram realizados (vários, inclusive, pelo próprio autor) na tentativa de dar conta dos motivos pelos quais realizamos nossas tarefas da maneira como o fazemos.

De fato, no primeiro capítulo deste livro, o autor nos apresenta desde cedo os desafios envolvidos em definir o termo, dado que a pesquisa feita com relação ao mesmo sempre considerou um ou outro aspecto da motivação sem dar atenção aos outros. Os desafios apresentados são:

- o da *motivação consciente x motivação inconsciente* (ou seja, o *quão conscientes são as questões que levam o aprendiz a estar motivado*);
- o da *cognição x afeto* (explicar em um mesmo modelo ambos os aspectos da *motivação*);
- o do *reducionismo x compreensão* (conseguir registrar a vasta gama de fatores que levam à *motivação em construtos menores*);
- o da *multiplicidade paralela* (levar em conta que são *vários os fatores interagindo que levam à motivação para o aprendizado*);
- o do *contexto* (levar em conta o contexto no qual o aprendiz está inserido e o quanto o mesmo *motiva ou não para o aprendizado*);
- o do *tempo* (considerar que a *motivação deve ser sustentada ao longo do tempo para que o aprendiz siga no intento da aprendizagem*). (DÖRNYEI, 2001, p.7-8)

Gostaríamos de apontar uma distinção que o autor julgou importante fazer no primeiro trabalho com o qual tivemos contato. Dörnyei (2001) afirma a necessidade de distinção entre o *aprendizado de uma segunda língua*, definido como um contexto onde “a língua-alvo é aprendida seja por exposição direta ou por instrução formal acompanhada de interação freqüente com a comunidade da língua-alvo, no ambiente da própria ou em situação multicultural,” e o *aprendizado de língua estrangeira*, definindo este segundo como o aprendizado em “uma comunidade na qual uma ou duas línguas são ensinadas na escola por vários anos como matéria acadêmica e em que muitos alunos desenvolvem proficiência” (DÖRNYEI, 1990, pp.48-49). Sob esta ótica, enfatizamos estar realizando o presente trabalho em um contexto de aprendizado de língua estrangeira.

No âmbito do aprendizado de língua estrangeira, Clément, Dörnyei e Noels (1994) realizaram uma pesquisa envolvendo um questionário realizado com alunos de inglês na Hungria (contexto que se enquadra nas definições do autor de contexto de aprendizagem de língua estrangeira), inquirindo sobre

quais motivos influenciavam na escolha de, persistência em e esforço gasto em determinada ação.

No artigo em questão, os autores atribuíam os seguintes motivos para isto:

- *Uma orientação integrativa: atitudes positivas relacionadas à segunda língua, manifestas por meio do desejo de se comunicar com e de se tornar semelhante a membros da comunidade nativa na língua-alvo;*
- *Uma orientação instrumental: desejo de aprender a língua estrangeira para ganhos em termos pragmáticos (como a busca de um emprego melhor ou de um melhor salário);*
- *A necessidade de autoconfiança na e a ansiedade relativa à comunicação em língua estrangeira;*
- *A dinâmica de sala de aula, envolvendo o comportamento dos colegas de sala e do professor, bem como o quão disposto a se esforçar em sala de aula o aluno considera estar. (CLÉMENT, DÖRNYEI e NOELS, 1994, pp. 421-425)*

Mais tarde, em artigo de 2003 em parceria com Skehan, Dörnyei defende que a motivação *em sala de aula* depende de uma série de fatores, sejam eles:

- *valores, crenças e atitudes relacionados à L2;*
- *motivos específicos do aluno, como autoconfiança e auto-estima;*
- *motivos baseados no micro-contexto social da sala de aula (normas informais de relação com o grupo em sala de aula);*
- *influência da motivação do professor;*
- *motivação trazida pelo currículo e pelos materiais utilizados;*
- *efeitos distrativos de ações alternativas;*
- *atividade auto-regulatória do aprendiz. (DÖRNYEI e SKEHAN, 2003, pp. 616-617)*

Para este trabalho, mantivemos o foco no aprendiz e, portanto, vamos analisar tão somente os fatores enumerados pelo autor relativos ao aluno em situação de aprendizagem.

Ainda no livro de 2001, onde o construto foi mais extensivamente explorado, este mesmo autor aponta para macroestratégias que possibilitem a motivação dos aprendizes de línguas. Citando um trabalho seu de 1998, em parceria com Csizér, Dörnyei defende que os professores sigam ‘10 mandamentos para motivar os aprendizes de línguas’. São eles:

- 1 - Criar um exemplo pessoal com seu próprio comportamento;
- 2 - Criar um ambiente relaxado e agradável em sala de aula;
- 3 - Apresentar as tarefas de forma apropriada;
- 4 - Desenvolver uma boa relação com os aprendizes;
- 5 - Aumentar a autoconfiança lingüística dos aprendizes;
- 6 - Tornar as aulas de língua interessantes;
- 7 - Promover a autonomia do aprendiz;
- 8 - Personalizar o processo de aprendizagem;
- 9 - Aumentar a orientação aos objetivos por parte dos aprendizes;
- 10 - Familiarizar os aprendizes com a cultura da língua alvo. (DÖRNYEI, 2001, p. 138)

Muito embora tais mandamentos estejam voltados ao professor, a idéia aqui é, obviamente, fazer com que este se esforce no intuito de promover a autonomia para o aprendiz, como, por exemplo, no item 7. Seguindo na lista de sugestões apresentadas, o autor lista dez estratégias elaboradas em conjunto com Malderez, em texto de 1999, para contribuir com o estabelecimento do grupo. Destes, gostaríamos de citar aqui a estratégia 3, que diz o seguinte:

“Promover as relações com os pares através do aumento da interação em sala de aula (usando atividades como o trabalho em pares ou em pequenos grupos, role-play, organização de sala de aula ‘mixer’ que não apenas permite, mas também encoraja as pessoas a entrarem em contato umas com as outras, bem como ajuda a prevenir o surgimento de padrões rígidos de sentar-se) e através da personalização das tarefas relativas à língua (escolhendo, quando possível, atividades com um potencial genuíno para o aumento da percepção interpessoal, de maneira a permitir que os aprendizes se conheçam).” (DÖRNYEI e MALDEREZ, apud DÖRNYEI, 2001, p. 138-139)

Por fim, gostaríamos de enfatizar que os trabalhos mais recentes do autor (2001, 2003 e DÖRNYEI e SKEHAN, 2003) vêm deixando clara a necessidade de manutenção da motivação no decorrer do tempo.

Para o intento de nossa análise da contribuição das atividades de *role-play* para o andamento da sala de aula, se faz essencial a inserção do construto 'motivação' e, em especial, de analisar se as atividades de *role-play* podem contribuir para este aspecto do aprendizado. Acreditamos que atividades como as de *role-play* cumprem seu papel no sentido de abrandar a ansiedade que se tem em comunicar-se na língua estrangeira, bem como dão suporte à autoconfiança a qual o autor se refere como necessária.

O ponto forte do *role-play* está no fato de que ele é uma atividade extremamente integradora do grupo. Ao colocar os alunos em situação de preparação de seus esquetes, há o inevitável compartilhamento de idéias por parte dos membros do grupo. Assim, eles começam a se conhecer, entrar em contato com as experiências diversas que seus colegas têm a oferecer.

Um quesito que Dörnyei considera como influente na motivação é justamente a dinâmica do grupo. Atividades de *role-play*, sendo coordenadas com o intuito de promover que haja esta 'mistura dos grupos', ou seja, não permitindo que grupos sempre iguais se formem para a realização das tarefas, podem contribuir para o conhecimento mútuo entre os colegas.

No que tange a questão da atividade auto-regulatória do aprendiz, vemos que *role-plays*, devido ao fato de envolverem um tipo de produção que depende, entre outras coisas, da capacidade criativa dos alunos para o desenvolvimento dos esquetes – já que o esquete é feito, em sua maior parte, *impromptu* – oferecem a eles a oportunidade de serem plenos responsáveis por suas criações, o produto final a ser mostrado aos colegas, e, assim, eles estarão não apenas co-criando, mas interferindo diretamente na sua produção a cada maneirismo seu que adicionarem aos trabalhos.

Além disso, ainda que, por vezes, torne-se difícil uma interferência mais direta por parte do professor no currículo, dada a seqüência de pontos a ensinar e estruturas gramaticais que necessitamos ver com nossos alunos no decorrer de um período letivo, ao fazermos uso de *role-plays*, mesmo aqueles que não fazem parte do material oferecido em início de semestre, estamos oportunizando ao aprendiz fazer uso dos materiais que são, possivelmente, os mais motivadores: sua própria imaginação e seu corpo em movimento contínuo.

Gostaríamos agora de nos voltar aos '10 mandamentos' sugeridos por Dörnyei. Como havíamos dito anteriormente, tais mandamentos estão destinados ao professor no sentido deste tentar estabelecer um ambiente motivador em sala de aula. No entanto, encontramos aí elementos que possuem direta influência no comportamento do aprendiz. Tarefas de *role-play*, conforme demonstraremos no capítulo dois, das entrevistas propriamente ditas, criam um ambiente agradável em sala de aula, desde que utilizados com um

propósito lúdico além do propósito próprio do ensino (sobre ludismo, ver a seção anterior). Caso os professores se disponham a criar um exemplo pessoal com seu próprio comportamento, seja participando dos esquetes, ou mesmo orientando os alunos nas tarefas com a seriedade e a disposição necessárias para tal, além de desenvolver uma boa relação com os mesmos, parece-nos natural que as tarefas haverão de se conduzir da forma apropriada e, assim, atendemos aos primeiros quesitos dos dez mandamentos.

No que diz respeito ao aprendiz, como dissemos anteriormente, o trabalho com *role-play* auxilia na promoção da autonomia dos alunos e, utilizados com a freqüência adequada, haverão de naturalmente conduzi-los a uma maior autoconfiança.

Sendo o *role-play* uma atividade que envolve um objetivo claro, o da apresentação posterior aos outros membros do grande grupo, e envolvendo num primeiro momento a capacidade criativa de todos os participantes no pequeno grupo, acreditamos que ele atende aos quesitos oito e nove dos mandamentos apregoados.

Por fim, levando em conta o fato de que as atividades de *role-play* estão, em geral, voltadas a situações da vida cotidiana dos falantes da língua-alvo, os aprendizes ao realizarem este tipo de trabalho estarão ao mesmo tempo entrando em contato com a cultura. O resultado disto tudo, e neste sentido damos a palavra aos nossos entrevistados, é o atendimento natural do quesito

seis, dado que as aulas acabam por se tornar interessantes para todos os membros do grupo.

Queremos, para encerrar a discussão do conceito de motivação aplicado ao *role-play* em sala de aula, tratar por momentos da estratégia 3 supramencionada. Ali, Dörnyei e Malderez deixam explícito que este tipo de atividade contribui para a questão da interação. Entretanto, deixam o professor de sobreaviso para buscar sempre um tipo de organização '*mixer*' (que aqui deve ser entendida como o estímulo à formação contínua de grupos diferentes para cada atividade). Dessa forma, evita-se que os alunos criem padrões estáticos, no sentido de se sentarem sempre ao lado dos mesmos colegas, bem como evita que passem sentados durante todo o tempo da aula. Como eles mesmos colocam, atividades assim possibilitam uma maior percepção interpessoal levando os alunos a se conhecerem e estabelecerem relações de afeto não apenas para com os membros do grupo, mas para com as atividades realizadas.

Um breve comentário se faz necessário com respeito à motivação sustentada no decorrer do tempo. O grupo de entrevistados teve aulas utilizando *role-play* sempre na segunda metade das aulas e em praticamente todas as aulas do semestre. Em sua grande maioria, como veremos mais adiante, os entrevistados demonstraram que o fato de saberem que fariam tarefas deste tipo nas aulas seguintes servia, inclusive, como motivação para estarem em sala de aula. Em apenas uma das entrevistas, percebemos um comentário no qual o aprendiz demonstrou certo inconformismo com a idéia de

saber que sempre haveria este tipo de tarefa, chegando, inclusive a sugerir alternativas para isso.

1.5 Uma perspectiva sobre o *role-play* na sala de aula

Em 1980, Susan Stern publicou na revista *Language Learning* um artigo chamado “*Drama in Second Language Learning from a Psycholinguistic Perspective*”. Nele, a autora analisa fatores psicológicos com os quais ela crê que atividades dramáticas em sala de aula contribuam para o aprendizado de uma segunda língua.

Partindo do pressuposto que atividades dramáticas contribuem para a competência comunicativa, Stern realiza um questionário com professores e alunos de inglês como segunda língua no intuito de ver com quais fatores a dramatização pode contribuir mais para o aprendizado.

A autora inicia o trabalho fazendo uma revisão teórica de trabalhos com dramatização nas áreas de ensino de línguas, psicoterapia e terapia da fala. As descobertas apontavam para os seguintes fatores: atividades dramáticas seriam capazes de contribuir para a questão da motivação dos aprendizes, melhorar a auto-estima dos mesmos, reduzir sua sensibilidade à rejeição por parte dos pares e facilitar a empatia, no sentido de que, ao atuar representando papéis, o aprendiz se vê no lugar daquele que está representando, sendo capaz de se pôr na posição de outro, enquanto – no caso do aprendizado de segunda língua – se comunica na língua-alvo. Ela cita ainda a questão da espontaneidade, estado no qual, mesmo cercados por espectadores, as pessoas simplesmente as esquecem e deixam de se preocupar com suas reações.

Stern avaliou alunos que haviam realizado atividades dramáticas em três grupos diferentes, com 24 pesquisados ao todo, bem como inquiriu os professores dos três grupos sobre o que esperavam conseguir ao fazer uso destas atividades em seu grupo e se achavam que estes objetivos haviam sido cumpridos.

Para fazer seu estudo com os aprendizes, Stern fez uso de um questionário com perguntas, em sua maioria, a serem respondidas através de uma escala *Likert* de cinco pontos. Além destes itens, o questionário abria espaço para que os pesquisados dissessem se atuar em esquetes ou improvisações os ajudou a melhorar em algum quesito que não os avaliados e se gostariam de participar novamente de atividades dramáticas.

Além de verificar questões relativas à motivação, auto-estima, sensibilidade à rejeição e empatia, o questionário também fez uso de itens distratores relativos à melhora da pronúncia, entonação e expressão, enriquecimento de vocabulário e aprendizado sobre cultura americana.

Aqui encontramos, no entanto, o momento onde se faz necessário um contraponto ao trabalho da autora. Como vimos na discussão sobre o trabalho de Dörnyei, tais itens que a autora apresenta como sendo distratores são justamente elementos os quais, em o aprendiz percebendo uma melhora significativa, podem, de fato, contribuir para sua motivação para a aprendizagem e para seu desenvolvimento na língua-alvo. A melhora na

pronúncia, na entonação, na forma de se expressar, bem como o enriquecimento cultural e de vocabulário, não apenas levam à motivação, como também servem para aumentar a autoconfiança e diminuir a inibição.

O questionário em si era dividido em três partes (ver anexo A). A parte um era dividida entre as questões um e dois. A questão um dizia respeito às cenas feitas com *script* e a questão dois, às cenas feitas com improvisação, ou sem *script*. Os itens de a até d de ambas as questões eram os mesmos, enquanto, na primeira questão havia dois itens, o item e – relativo ao aumento de vocabulário – e o item f – relativo ao aprendizado sobre cultura americana – que não constavam da segunda. O item 1g repete-se na questão 2 como 2e. A autora considerou com itens de avaliação nesta parte apenas os itens c e d de ambas as questões. O item c (se as cenas ajudaram a aumentar a autoconfiança) está estritamente relacionado à auto-estima, enquanto o item d (se elas ajudaram o aprendiz a se tornar menos inibido ou menos embaraçado para falar perante um grupo) está associado à sensibilidade à rejeição.

Na parte dois, todos os itens são avaliados. Nas questões 1 e 7, relacionados à auto-estima, pergunta-se se o aluno se sentia bem com o seu expressar do inglês nestas atividades e como ele avaliaria seu desempenho. As questões 2 e 4, relativos à empatia, perguntavam da dificuldade em compreender os personagens a serem representados e da dificuldade em se identificar com e pôr-se no lugar dos personagens, respectivamente. Nas questões 3 e 5 a questão em jogo era a sensibilidade à rejeição e se perguntava do quão nervoso o aprendiz ficava durante as montagens e se ele

se sentia muito embaraçado ao atuar em frente a um grupo. A penúltima questão desta parte, a 6, era relativa diretamente à motivação, perguntando o quanto o aprendiz gostou de ter participado destas atividades.

Excetuando-se os itens 1g e 2e da parte 1 (que buscavam saber se havia alguma outra maneira não mencionada com a qual as encenações contribuíram para a comunicação), todos os outros itens, bem como as perguntas da parte 2, eram verificados de acordo com uma escala *Likert* de cinco pontos. Os itens não conformes deixavam um espaço para a explicação mais detalhada.

Por fim, a parte 3 do questionário perguntava se o aprendiz gostaria ou não de participar em mais atividades como estas, pergunta a qual deveria ser respondida simplesmente com um sim ou não, e pedia que o entrevistado explicasse o porquê de querer ou não participar.

As conclusões de Stern foram de que, muito embora fossem necessárias avaliações mais formais, as impressões iniciais trazidas por esta pesquisa realizada por meio de questionário foram de que atividades dramáticas traziam motivação para os alunos participarem de mais tarefas do tipo, faziam com que os alunos adquirissem autoconfiança no falar em língua inglesa e que ficassem menos embaraçados de falar em público. Mesmo sugerindo uma avaliação mais formal, diz ela que se pode ver nos resultados que dramatizações “afetam de forma positiva a aprendizagem de língua estrangeira ao encorajar a operação de certos fatores psicológicos os quais facilitam a comunicação oral.” (STERN, 1980, p. 95)

Em nosso trabalho, utilizamo-nos das perguntas feitas por Stern em seu trabalho original por acreditarmos que são perguntas adequadas para a verificação de questões relativas à motivação e outras contribuições que o *role-play* pode dar ao aprendizado. Em concordância com Dörnyei, acreditamos que melhorias percebidas pelos aprendizes em questões como pronúncia, forma de se expressar, vocabulário e aquisição de conhecimento sobre a cultura-alvo também sejam motivadoras à continuidade do trabalho. Assim, em nossa análise dos dados, aquilo que a autora considera como sendo questões “distratoras” é incorporado e apresentamos o ponto de vista dos entrevistados sobre as mesmas para corroborar nossa opinião. Cabe acrescentar aqui que o trabalho de Stern buscava uma avaliação de técnicas dramáticas em geral. Utilizamo-nos dele para avaliar o *role-play* pelo simples fato de este enquadrar-se nestas atividades.

Veremos, no capítulo 2, que alterações foram feitas a este questionário no sentido de transformar aquilo que originalmente era um trabalho de cunho estatístico, fazendo uso da escala *Likert* para avaliar correlações entre os dados e motivação, em um questionário de respostas abertas, com o intuito mesmo de verificar com os alunos seus pontos de vista a respeito do trabalho realizado.

1.6 Alguns trabalhos sobre *role-play* no Brasil

Buscaremos nesta última seção, relatar alguns outros trabalhos além do de Silva (2003), já discutido na seção 1.3, que vimos em nossa pesquisa que vêm sendo realizados no país sobre o *role-play*.

Carvalho e Assis-Peterson (1997) apresentam em seu artigo um estudo a respeito das reações de seis alunas com relação a atividades de dramatização em sala de aula de inglês. Baseado na dissertação de Carvalho do ano anterior, o artigo avalia, através de diários escritos por seis alunas e entrevistas informais feitas com todos os alunos de uma turma de inglês e a respectiva professora, os pontos de vista dos alunos daquele grupo com relação a dramatizar para o grande grupo. Das seis alunas que escreveram o diário, relatando suas experiências no decorrer de um período letivo, três delas se demonstraram seguras desde o princípio com a questão de falar para o grande grupo e três se mostraram mais resistentes.

Um fator importante encontrado para que isto ocorresse foi o alto grau de ansiedade que tal trabalho gera inicialmente. Não surpreendentemente, as autoras sugerem que, se estivessem num ambiente menos competitivo, onde pudessem trabalhar em grupo de forma mais cooperativa, as alunas talvez tivessem seus níveis de ansiedade reduzidos.

Richter (1998) escreveu um artigo sobre o uso de *role-play* no ensino da língua materna. Em seu caso, o autor apresenta os problemas das abordagens

tradicionais para o ensino de línguas e sugere uma outra, de cunho interacionista, de maneira a ajudar a sanar os problemas encontrados com as primeiras. Ele, então, apresenta um estudo de caso no qual a técnica foi implementada em sala de aula de língua materna com avaliação satisfatória por parte dos aprendizes entrevistados.

Bock (2005), em sua dissertação de mestrado, posiciona-se também entre os sociointeracionistas e, baseada na teoria em questão, utilizando-se do conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotski e da teoria da mediação, faz uma análise interpretativa de dados coletados com um grupo de alunos do terceiro ano do ensino médio a respeito de suas impressões perante o uso de técnicas de dramatização para o ensino de língua estrangeira. Sua análise, veremos posteriormente vai ao encontro da nossa, ao apresentar pontos positivos da utilização da técnica de *role-play* no sentido de facilitar a interação, bem como de oferecer motivação para os alunos no sentido de proporcionar uma quebra da rotina e sala de aula e de levá-los a um maior sentimento de pertença ao grupo.

Em 2006, a autora publicou um artigo corroborando com os resultados de sua pesquisa. Em suas conclusões, ela ressalta a importância deste tipo de pesquisa em sala de aula e aponta para a necessidade deste tipo de estudo ser realizado em outros ambientes que não o de uma sala de aula específica de ensino médio de uma escola pública. Neste sentido, o atual trabalho serve como um estudo extensivo ao de Bock, haja vista que nossos dados foram coletados em curso livre, onde os aprendizes eram de idades variadas.

2. A investigação

2.1 Os participantes

Em nossa pesquisa, entrevistamos dez ex-alunos de um curso de inglês em Porto Alegre, Brasil. Estes alunos, seis mulheres e quatro homens, entre 20 e 32 anos, cursaram o nono, e último, nível de inglês deste curso, no primeiro semestre do ano de 2006. A pesquisa foi realizada, entre junho e dezembro de 2007, através de entrevista semi-estruturada, com aqueles alunos da turma os quais conseguimos contatar.

Com este grupo, ficamos incumbidos de utilizar o livro didático *Move Up Advanced B*, o qual seria o roteiro para nossos trabalhos no decorrer do semestre. Entretanto, em vários momentos, utilizamos o livro didático apenas como guia do conteúdo a ensinar e fazíamos não apenas as explicações de conteúdo sem o uso do livro, como utilizávamos as idéias constantes do mesmo para a preparação para os *role-plays*. Em geral, as aulas, que ocorriam aos sábados pelas manhãs, tinham um intervalo de cerca de quinze minutos. A primeira parte da aula era normalmente devotada a uma rápida introdução formal do conteúdo e, então, a trabalhos de discussão em grupo ou exercícios orais e escritos relativos ao mesmo. Na segunda parte, apresentávamos os roteiros para a realização de *role-plays* os quais tivessem algo relacionado ao conteúdo visto na primeira parte da aula, tendo os aprendizes a liberdade de utilizar as estruturas, expressões e vocabulário vistos ou não. Também ocorriam, por vezes, nestes momentos, ao invés do *role-play*, dramatizações

que invocassem o conteúdo visto, para que fizéssemos, em especial no trabalho com estruturas, argüição da turma, pedindo que utilizassem as estruturas para descrever as cenas realizadas pelos colegas.

2.2 As tarefas

As atividades realizadas com nossos aprendizes em sala de aula as quais incluíam técnicas de *role-play* desenvolviam-se da seguinte forma: em geral, apresentávamos conteúdo previsto no livro-texto do curso, o livro avançado da série *Move Up*, com a realização de exercícios escritos e orais, da forma tradicional ou sugerindo discussões de grupo com relação a questões específicas das unidades. Logo após, buscávamos propor atividades nas quais os aprendizes pudessem gerar em grupo pequenos esquetes nos quais os conteúdos apresentados na primeira parte pudessem ser utilizados.

Assim, o desenvolvimento dos diálogos ficava a inteira responsabilidade dos mesmos, e a intervenção do professor nestes diálogos resumia-se a esclarecer itens de vocabulário, alguma estrutura que causasse confusão aos aprendizes no decorrer da criação do diálogo ou a sugerir alternativas quando o grupo se encontrasse sem perspectivas para a realização das esquetes. Tal intervenção ocorria exclusivamente se os alunos requisitassem a presença do professor no diálogo de elaboração.

Terminada a elaboração do esquete, dávamos um tempo para que os alunos dispusessem do espaço da sala para um ensaio daquilo que

apresentariam ao grande grupo. Neste momento, os aprendizes tinham a incumbência de tão somente consolidar para si, no espaço da sala de aula, aquilo que deveriam mostrar ao grupo posteriormente. A apresentação era então realizada. No decorrer da mesma, prestávamos atenção para possíveis imprecisões estruturais e atentávamos para o comportamento dos 'atores' individualmente.

Seguindo as idéias de Ladousse de que o *role-play* é um espaço no qual devemos deixar que os aprendizes liberem sua imaginação da maneira mais espontânea possível, fazemos questão de somente apontar os erros estruturais e de função os quais consideramos mais significativos ao final das apresentações. Ali, tentamos demonstrar imprecisões mais sérias nas estruturas utilizadas por eles e elicitamos as formas corretas.

Em casos mais graves de repetição do mesmo erro por vários aprendizes, sugerimos um trabalho mais formal, focado na forma, a ser entregue como tema de casa ou mesmo feito em sala de aula, na forma de exercícios estruturais. Jamais, entretanto, interrompemos um *role-play* durante seu desenvolvimento. Cabe a nós, professores, nesse caso, estarmos atentos ao desenrolar da atividade para detectar estes erros e prontos para trabalhar com os mesmos caso apareçam, mesmo que em outro momento de aula.

Acreditamos que seja válido, de fato, após certo conhecimento dos alunos com quem trabalhamos, pensar nas atividades de *role-play* de maneira a oferecer papéis que sejam condizentes com as personalidades dos membros

do grupo a encenar as esquetes. Entretanto, se deixamos com o grupo os *role cards* e lhes pedimos que os distribuam, por conta própria, notamos que, freqüentemente, esta seleção se dá ao natural, com os alunos mais espontâneos assumindo papéis mais participativos e os mais tímidos resguardando-se a papéis de mais passividade. Ao final do semestre, é perceptível que um ou outro destes alunos mais tímidos começa a assumir, aos poucos, papéis de mais responsabilidade nas atividades, o que demonstra um crescimento em sua autoconfiança.

2.3 O instrumento

Para avaliar o ponto de vista dos aprendizes com relação ao tipo de trabalho que realizavam, transformamos o questionário de Stern (1980) em um questionário sujeito a respostas abertas. Dessa maneira, o que originalmente era um questionário que gerava dados quantitativos através da escala *Likert*, em nossa pesquisa tornou-se um questionário que oportunizou uma *entrevista semi-estruturada*.

Dörnyei (2001) dedica um capítulo às principais formas de pesquisa sobre motivação. Nele, o autor apresenta as entrevistas semi-estruturadas como uma destas alternativas, e, comparando-as com entrevistas estruturadas e não estruturadas, diz que estas “oferecem uma integração entre os dois extremos; apesar de haver um conjunto de questões e orientações guia previamente preparadas, o formato é do tipo *open ended* e o entrevistado é

encorajado a elaborar sobre os tópicos levantados de maneira exploratória” (DÖRNYEI, 2001, p.238).

Levando em conta este comentário, e seguindo os moldes propostos por Burns (1999) para entrevistas semi-estruturadas, decidimo-nos por este caminho para a realização de nossa pesquisa.

Como nosso intento era o de avaliar questões como os fatores psicológicos e outras contribuições que o *role-play* pode oferecer ao ensino de línguas, acreditamos que as perguntas feitas por Stern sejam adequadas à inserção em uma entrevista como a que realizamos e, assim, adaptamos os enunciados das perguntas do questionário para fazê-las a nossos alunos do curso. Assim, o questionário para a entrevista (anexo B), coloca os itens dos quais Stern fez uso através, em sua maioria, de avaliações pela escala *Likert* de forma a serem questões de resposta aberta ao desenvolvimento por parte do entrevistado.

Dependendo do andamento da entrevista, surgiram perguntas ou pedidos de esclarecimento de certas respostas, mas o cerne das entrevistas é baseado no questionário de Stern. Mesmo os itens que a autora considerou distratores em sua pesquisa foram considerados, em nosso trabalho, como itens a serem discutidos, pois a intenção aqui é justamente a de traçar um panorama das possíveis contribuições e, conforme já havíamos mencionado, acreditamos que mesmo estes itens que em sua pesquisa eram considerados

como itens distratores possuem uma função na manutenção da motivação, na melhoria da auto-estima e no auxílio ao combate ao nervosismo.

Algumas questões, no entanto, foram acrescentadas às questões da pesquisa de Stern com o intento de avaliar fatores não constantes da mesma. A primeira questão de nosso questionário busca verificar se, um ano e meio depois de haver concluído o curso de inglês, algo das representações ainda ficou na memória dos entrevistados. A segunda pede uma crítica geral, seja ela positiva ou negativa a respeito deste tipo de trabalho e inquire se haviam outras atividades as quais o aluno considerava interessantes em sala de aula. Nossa terceira questão visava, antes de apontar diretamente os fatores a serem investigados (os que Stern chama de distratores), investigar os aspectos nos quais o entrevistado percebia uma contribuição para o seu aprendizado da língua.

Em nosso trabalho, como se verá, consideramos os itens distratores de Stern como perguntas válidas para nossa avaliação, especialmente porque, em se tratando de entrevistas semi-estruturadas, ocorreram, em vários momentos, entrelaçamentos entre as respostas dadas às questões. Foi freqüente, por exemplo, o entrevistado estar respondendo a uma questão relativa à expressão e comentar o quanto a melhora na mesma o motivava a continuar.

Após as cinco próximas questões, baseadas nos itens 1a até 1f do questionário original, insistimos com o item 1g para dar mais uma oportunidade

ao surgimento de outras características nas quais os entrevistados, porventura, sentissem alguma contribuição.

Passamos, então, a três questões relacionadas à parte dois do questionário de Stern e, após, inserimos duas perguntas relativas ao processo de criação das cenas. As duas questões seguintes se justificam no sentido de investigar se os entrevistados se sentiam motivados com a produção das cenas em grupos, inserindo aqui as idéias de Dörnyei no que diz respeito à promoção do bom relacionamento entre os pares e se tais técnicas corroboram com esta necessidade. Na mesma pergunta, investigamos o nível de envolvimento dos aprendizes na produção dos esquetes. Além disso, dado o pouco tempo em sala de aula para a preparação de tais cenas, percebemos que havia várias tentativas de uso da língua materna para a criação, justificadas, como veremos, pela facilidade em fazer com que os membros do grupo se entendessem de maneira rápida e prática. Inquirimos sobre a língua utilizada nas criações para verificar o fato.

O questionário segue com as questões 6 e 7 da parte 2 e com as duas questões da parte 3. Por fim, no sentido de investigar a importância do componente lúdico para os alunos, pedimos que fizessem um comentário sobre entretenimento, diversão e descontração que acreditassem haver em tais técnicas e perguntamos a eles se acreditavam valer a pena o aprendizado na forma de brincadeira, mesmo com alunos como eles, já jovens adultos.

2.4 As entrevistas

Conforme mencionamos anteriormente, as entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com dez dos vinte e dois alunos que conseguimos contatar após um ano e meio do semestre em questão. Todas elas foram realizadas na casa dos alunos e tiveram um tempo médio de 20 a 25 minutos. Nelas, as categorias que analisamos foram: *a sensação dos alunos relativa à permanência de conteúdos e experiências, as críticas que possuíam com relação ao tipo de atividade, as contribuições que acreditavam que este tipo de atividade poderia dar ao seu aprendizado e questões relativas ao aprendizado de pronúncia, entonação, expressão, assim como de vocabulário e de cultura, sensibilidade à rejeição, empatia e motivação para o aprendizado em sala de aula, além do uso da língua materna em sala de aula e questões relativas à satisfação para o aprendizado em um contexto lúdico e altamente interativo.*

2.5 O ponto de vista dos alunos

Passaremos, agora, para a análise e discussão de algumas das respostas dadas pelos entrevistados. No intuito de não tornar o trabalho por demais extenso, nos limitaremos à análise de algumas poucas respostas, em geral, três respostas, uma de cada aluno, selecionadas aleatoriamente, em cada item a discutir, ao invés de mostrarmos todas as respostas, uma por uma. Sendo do interesse do leitor saber as respostas de todos os outros entrevistados, anexamos ao trabalho as transcrições das dez entrevistas.

Permanência de conteúdos e de experiências

Nossa primeira pergunta inquiria se o entrevistado conseguia se lembrar de cenas as quais realizou com seus grupos durante nossas aulas. Trazemos aqui alguns exemplos. Todos os nomes que aqui são colocados são fictícios:

Dorival, 20 anos – Eu não me lembro de nenhuma cena em especial. Me lembro de uma que eu fiz, particularmente, que acabei imitando um senhor deficiente que fica ali perto da Borges, que foi muito engraçada, todo mundo riu, mas me lembro que depois eu fiquei com a consciência pesada, mas foi divertido.

Luciano, 23 anos – Lembro que, algumas vezes, a gente fez encenações de cenas do cotidiano, do tipo estar num restaurante ou em uma viagem, ou encontrar um amigo e conversas desse tipo. Muitas vezes, tentamos encenar algo que nos era dado sob forma de representação mesmo, fazer as outras pessoas tentarem entender do que se tratava. A maioria das encenações era de situações de cotidiano. Acho que ficava mais ou menos por aí.

Carla, 28 anos – A que mais me marcou... a matéria era invenção. Cada grupo tinha que criar algum invento, ou um objeto que fosse revolucionário e apresentar isso. Eu lembro de praticamente todos os grupos, mas o que mais me chamou atenção era uma máscara pra políticos poderem beijar criancinhas e uma palma pra ele abanar e, claro, do nosso grupo, que era um segurador de bebês e que, casualmente, o professor fez o papel principal, que era o bebê. Aliás, fantástico.

A idéia de realizar esta pergunta passava pelo fato de saber se os aprendizes ainda guardavam em sua memória situações pelas quais passaram quando da experiência de *role-play*. Como podemos ver nestes três exemplos, assim como em vários outros, percebe-se que, após um ano e meio, algumas das situações realizadas em aula ainda permanecem. No caso específico de Dorival, vemos que este se recorda de uma ação própria a qual, mais tarde lhe deixou com culpas, mas que, ainda assim, ele ressalta como divertida. Carla não somente se lembra da cena que realizou com seu grupo, em colaboração com o professor, mas também afirma lembrar-se de vários grupos que

realizaram a mesma atividade. Luciano, apesar de não especificar o contexto em que as situações ocorriam, afirma lembrar-se que elas eram, quase sempre, situações que envolviam o cotidiano.

A situação a qual Dorival se refere, de fato, não foi uma de *role-play*, mas um trabalho no qual pedimos que os aprendizes fizessem uma rápida cena na qual houvesse uma situação para que depois tirássemos exemplos do grande grupo com expressões como “*it is said*” e “*it is believed*”. No caso em específico, os alunos passavam e davam esmola para um velhinho de rua que, supostamente, se finge de deficiente para receber a compaixão alheia. No caso de Carla, sim, temos uma situação de *role-play* típica, onde trabalhamos no primeiro período com vocabulário referente a invenções e, posteriormente, pedimos aos alunos que representassem atores fazendo comerciais para invenções as mais absurdas.

Um breve comentário a respeito da resposta de Carla. Seguindo as idéias dos ‘dez mandamentos’ de Dörnyei que vimos no primeiro capítulo, em especial a questão de criar um exemplo pessoal a partir de nosso próprio comportamento e de criar um ambiente agradável em sala de aula, não vemos problema em fazer parte das encenações dos alunos, desde que minoritário e que não influa em demasia com os diálogos realizados. Aqui, o bebê em questão servia apenas de exemplo para o uso do ‘segurador de bebês’, e o fato do professor estar na situação do bebê ocasionou aos alunos momentos de riso e diversão, o que corrobora com o desenvolver de uma boa relação com os aprendizes, dado que o professor está no mesmo patamar que eles – no

sentido de também poder fazer parte das encenações – e de tornar as aulas interessantes, já que situações como essa acabam se tornando hilárias. Além disso, Carla especifica exatamente a matéria a qual foi trabalhada no período anterior ao *role-play*, o que demonstra o valor deste tipo de trabalho para a memória da aprendiz.

Sobre as críticas

Na segunda pergunta, pedimos aos entrevistados uma crítica, fosse ela positiva ou negativa, a respeito das atividades. Na mesma, inquirimos se havia outras atividades as quais o entrevistado achava tão ou mais interessantes.

Vemos aqui algumas das respostas:

Bárbara, 32 anos – Eu acho super positivo. A gente aprende muito mais, às vezes, do que só no ‘tipo básico’. Eu acho extremamente positivo. Tinha também outras atividades, exercícios revisando a matéria, ou conversar também. É uma forma de aprender.

Carlos, 20 anos – Eu acho que a idéia de se movimentar... ela tem uma série de vantagens, no sentido de que tu pode, quando tá botando as pessoas pra se movimentar... elas têm também que se mostrar de uma maneira que não é necessariamente falando. As pessoas deixam... por exemplo, uma pessoa que tem mais vergonha de falar em inglês, ela esquece um pouco da vergonha porque ela vai tá muito mais preocupada com a vergonha de se mexer do que de falar em inglês. Então, essa vergonha fica mais de lado. Ajuda a pensar também uma comunicação não-verbal, que é uma coisa que não é necessariamente... tu sabe que tem uma entonação de pergunta, mas tu pega um aluno com problema, que não tá preocupado com a entonação. E a mesma coisa acontece quando tu tá falando. Tu já tem uma outra coisa, tu fala com as mãos, tu fala com a boca. E quando tu é obrigado a encenar uma coisa, tu tá preocupado também com essa coisa corporal, que é uma coisa legal, que a pessoa deveria estar mais preocupada. Acho isso muito legal. Talvez tivesse sido melhor em níveis um pouco menos avançados, porque daí tu pega e já pode fazer todo mundo dar tanta risada um do outro que, no avançado, já vai tá mais acostumado com aquilo, vai ser mais natural. Uma conversação mais rápida. Só vantagens. Outras atividades... não acho que seja mais interessante, mas foi muito divertida uma atividade de produzir um texto, mostrando figurinhas que tu tinha que escrever algo sobre aquela figurinha e daí escreve uma frase, apresenta outra figurinha... aquela produção foi legal. Conseguir costurar um texto precisa de uma

certa criatividade, até pra conseguir conectar aquilo tudo em um texto. Pode até ficar meio sem noção, mas tu pode no fim conseguir conectar.

Márcia, 22 anos – Da parte positiva, é porque a gente tem que encarar isso com muita espontaneidade, como se fosse um falante estrangeiro na situação, na língua inglesa. Então, a espontaneidade faz com que a gente comece a encarar aquilo como se fosse a realidade, como se a gente tivesse no país falante de língua. Por outro lado, isso pra mim era legal porque me dava a oportunidade de colocar em prática tudo aquilo que eu já tinha lido e estudado e me dava a oportunidade de aprender mais ainda, dependendo da situação. Mas, por outro lado, por outras pessoas não gostarem, por elas não gostarem de se expor – esse é o lado ruim. Mas, comigo, isso não tinha problema, porque eu sou bem cara-de-pau. Eu sou bem aberta, eu gosto de me expor, de fazer palhaçada. Eu acho isso legal, uma boa maneira de aprender. Mas outras pessoas ficavam muito nervosas em ter de falar inglês nessa forma espontânea. Mas uma aula de língua deveria ser isso, deveria ser a fala e não somente a gramática. A meu ver, deveria ser a gramática aplicada ao dia-a-dia, tentar juntar essas coisas, a gramática como que auxiliando pra isso, mas algumas pessoas ficavam muito nervosas e se travavam, não conseguiam... essa seria a parte negativa pra algumas pessoas. Eu me lembro de a gente fazendo atividades com filmes. Uma atividade que tu preparou – muito bem direcionada, muito bem detalhada – que a gente tinha que prestar atenção no filme, na língua. O filme que a gente via era uma animação em inglês com legenda em inglês, se eu não me engano. E depois a gente fez uma revisão pra prova da parte gramatical usando aquilo que a gente viu do filme. Então, era bem aquela coisa da gramática aplicada ao que a gente viu, ao falar engraçado, espontâneo, no dia-a-dia, ao uso. Outra atividade foi a parte com música. ‘*I will survive*’ pra aprender ‘*Phrasal Verbs*’. E ‘*a lot of games*’. Bastantes jogos a gente usou além do teatro, né?

Vemos que Bárbara gosta do tipo de atividade e a diferença do ‘tipo básico’, muito embora não explicita o que este vem a ser.

Na fala de Carlos, já identificamos algumas características interessantes referentes ao *role-play* que não fazem parte das até então citadas e que não aparecem no questionário de Stern. Percebemos, por exemplo, que algo que o agrada é o fato de que, durante estas atividades, os aprendizes estão em constante movimentação, e que elas proporcionam a possibilidade de trabalhar com outros aspectos da conversação que não incluem apenas o aspecto lingüístico, o que o entrevistado chama de “comunicação não-verbal”. Carlos ainda sugere que este trabalho já deveria ter sido realizado em níveis menos

avançados, o que demonstra o pouco uso destas atividades por parte de outros professores da instituição.

Márcia, por sua vez, elogia o que chama de “gramática aplicada ao dia-a-dia”, ressaltando também a questão do trabalho com a espontaneidade. Entretanto, ela também aponta para o fato de que algumas pessoas ficavam muito nervosas com este tipo de trabalho.

Os três entrevistados mencionam outros tipos de atividades feitas em aula: com exercícios escritos de revisão, trabalhos de criação escrita que exigiam do aluno o pensamento rápido e a criatividade para a inclusão de vocabulário apresentado na forma de *flash cards* e trabalhos com músicas e filmes. Márcia ressalta ainda que o trabalho com o filme, que foi uma posterior revisão dos conteúdos do semestre sendo emparelhados com situações relativas ao filme em si, era a gramática aplicada ao dia-a-dia, o que mostra que há alternativas para se trabalhar com a mesma.

Contribuições ao aprendizado

A pergunta seguinte pedia, sem eliciar nenhuma alternativa, que os entrevistados falassem das contribuições que acreditavam que estas atividades tinham a dar para o seu aprendizado:

Sandra, 30 anos – Bom, eu acho que quando tu é colocado numa situação e, de repente, tu não tá esperando aquilo, tu tem que trazer de algum lugar o teu conhecimento. De repente, “Meu Deus, eu tenho que fazer isso!” E tem que ser na hora. E eu acho legal porque, em muitas situações em que tu vai falar com alguém, tu tem que trazer teu conhecimento na hora, sem pensar. Tu tem meio que trazer... pegar

o que tu conhece, o que tu sabe, pra produzir uma coisa que tá internalizada. Tu não sabe o que tá esperando. Eu acho que tu oportunizava essas coisas com mais freqüência que outros professores que enfatizavam gramática ou produção de texto. Porque quando tu produz um texto, tu pensa antes. E pra produzir as cenas, tu tem que ser criativo na hora. Não dá tempo de pensar e é isso que é exigido da gente na vida real.

Dora, 20 anos – Eu acho que no pensar rápido. Muitas vezes, a gente tinha pouco tempo. Não dava pra escrever, decorar e ir lá na frente. Às vezes, tu até planeja e teu colega não diz bem o que era pra ele dizer. Aí, tu precisa, na hora, te virar. Eu acho que isso de ligar rapidinho, de se virar na hora, valeu muito a pena, porque a gente não vai poder ficar esperando e formular uma resposta quando alguém te pergunta alguma coisa. Então, eu acho que acelerou esse processo.

Anelise, 24 anos – Como envolve muita coisa, envolve criar, falar e agir, eu acho que é muito completo pra tu aprender e depois se lembrar do que fez. Pode ser uma coisa marcante pra ti por causa de ter envolvido muitas coisas. Tu trabalhou muitas áreas. Tu trabalhou a criação, ter que escrever em inglês o que tu criou, mas... acho que contribuiu muito mais no falar inglês, porque às vezes tu é meio travado. Quando tu lê, tu entende muito bem o que tu tá lendo, mas pra falar tu tem aquela trava, tu não consegue falar porque nunca treinou. É uma forma também de botar pra fora, contribui muito mais na prática falada do inglês. O *listening*, eu não sei. Não sei se na pronúncia até... tu corrigia também na hora a pronúncia, né? Não sei se pra pronúncia se... também vale acho que pra pronúncia. Não sei pro *listening*... acho que sim... acho que é completo. Porque tu... adapta teu ouvido ao inglês. Acho que contribui nos dois, pra tirar aquela coisa da garganta e pra ouvir também.

Valter, 28 anos – As aulas de inglês que a gente tá acostumado são no livro. Ou quando vamos fazer conversação, tu conversa com o cara do lado. Às vezes, tu fala o estritamente necessário e acabou. Nesse sentido, eu acho que o teatro auxilia. Só de tu se levantar e agir com outras pessoas de uma forma diferente. Isso já também torna o aprendizado mais fácil. Pelo menos, pra mim, funciona assim. Auxilia muito mais do que, por exemplo, fazer conversação com a pessoa do lado, com quem tu fala rapidinho e aí tu já volta ao estado inicial. Inerte. Acho que nesse sentido também vem a auxiliar.

Sandra aponta, mais uma vez, um problema já percebido na fala de Carlos na pergunta anterior – o fato de que, em experiências anteriores, seus professores “enfatizavam gramática ou produção de texto”. Além disso, reflete, como contributivo das atividades, a questão de ter de trazer à tona seu conhecimento em situação de conversa e sem saber o que esperar de retorno de seu interlocutor, situação que mais se aproxima da vida real. Tal vantagem é corroborada por Dora em sua fala.

O casal Anelise e Valter avalia a questão por outro lado, o lado da prática. Enquanto Anelise diz que esta prática propicia o *listening* e pode ser voltada a um trabalho com pronúncia (em algumas situações, após o desenvolvimento dos *role-plays* por parte dos alunos, fazíamos um trabalho de *feedback*, apontando problemas de pronúncia e expressões mais notórios), Valter defende que o trabalho prático auxilia seu aprendizado. Interessante em sua fala é a comparação feita entre a conversação feita “com o colega do lado”, em que ambos continuam sentados em suas cadeiras, e o trabalho no qual o aprendiz vai “se levantar e agir com outras pessoas de forma diferente”. Se relembrarmos aqui o que Dörnyei diz, este tipo de interação “ajuda a prevenir o surgimento de padrões rígidos de sentar-se”.

Além desta pergunta, como já havíamos mencionado, outra pergunta era feita logo após a apresentação dos itens que Stern considera distratores – pronúncia, entonação, vocabulário e cultura – para saber se, além destas contribuições, havia alguma outra que o entrevistado poderia mencionar. Seleccionamos aqui algumas respostas à pergunta 9:

Dorival - É, a gente acaba... porque no teatro tem toda aquela coisa da comunicação gestual e isso ajuda na comunicação. Tirando a questão da fala, tu também tem que estar com o ouvido atento e acaba desenvolvendo isso simultaneamente.

Luciano - Não tenho certeza. Eu não lembro agora todos os tipos de encenação que a gente teve, mas, em geral, mais essas outras questões do tipo desembaraço ou desenvoltura. Ajuda mais quando a gente tá num aspecto mais de improviso. E eu não lembro se a gente chegou a fazer isso nas nossas encenações. Agora eu não lembro. A maioria das coisas, se eu me lembro, a gente se reunia em grupo e pensava uma encenação. O improviso saía nas falhas. Se a gente fizesse alguma coisa específica neste sentido, seria uma coisa que ajudaria.

Bárbara - Na questão da segurança. Tu te sente um pouco mais segura. Se eu errei, na real, todo mundo pode errar. E tu tá se expondo ali, tu tá brincando. Então, segurança. Tive mais segurança depois das aulas.

Carla - Com certeza... o teatro em si te desenvolve vários 'senses'. Claro que era totalmente amador, mas é lá que o desenvolvimento corporal foi muito bem trabalhado. Mas... a gente fez uma aula de mímica também, né? A gente fez também... trabalhou com isso. A expressão corporal foi bem trabalhada.

Carlos - Não sei. Acho que mais no choque desinibitório que eu te falei. É isso.

Na diversidade das respostas encontramos alguns fatos que chamam a atenção nas falas dos entrevistados. Em primeiro lugar, temos Dorival, que menciona a importância do gestual e da escuta na comunicação e de como é importante a simultaneidade destes dois fatores. Carla corrobora com a fala de Dorival ao mencionar o trabalho com expressão corporal.

As falas de Luciano e Carlos como que vão pelo mesmo caminho, dado que um fala em desembaraço e desenvoltura, enquanto o outro comenta sobre o 'choque' desinibitório proporcionado pela encenação.

Bárbara, por fim, comenta da segurança que sentia por estar se expondo e brincando ao mesmo tempo. Uma frase interessante da resposta foi o comentário sobre o erro ('se eu errei, todo mundo pode errar'). Faz-nos pensar na importância de sentir-se incluído no grupo, não apenas no sentido de fazer as amizades, mas de perceber, nos erros dos outros, que estes também são suscetíveis a falhas e no quanto isto, o erro do outro, pode oferecer segurança a alguém para seu próprio aprendizado.

Pronúncia, entonação, expressão, vocabulário e cultura

Quando interrogamos os alunos a respeito de itens que Stern considerou em seu trabalho como distratores, estávamos interessados, de fato, em investigar como se sentiam com relação a estes itens e a verificar se viam alguma relação entre estes e os itens que a autora considera seu objeto de investigação da autora. Em nosso trabalho, mantivemos as perguntas feitas, mas como itens a serem considerados, pois cremos que, ao sentirem uma melhora de sua parte nestes quesitos, há um aumento na auto-estima e na motivação dos aprendizes para realizar as tarefas associadas. Conforme esperávamos, ao explicar o que sentiam com respeito a alguns destes itens, há, em várias das respostas, esta ligação, seja por sentirem-se mais capazes em função de uma melhor pronúncia ou mais desenvolvidos por terem treinado formas de se expressar. Vejamos algumas das respostas dadas às perguntas 4, 7 e 8 de nosso questionário.

Pronúncia, entonação e expressão

Márcia – Ah, com certeza, porque quanto mais a gente faz esse tipo de trabalho, mais nos desinibe e naturalmente a pronúncia... claro, a gente pode errar, pode esquecer a fala, a gente tem o cutucão do colega ou do professor... também já me aconteceu muitas vezes... esse “mico” faz a gente gravar, né? Faz a gente marcar que “é desse jeito que eu falo, não é daquele outro”. Porque tu fala de um jeito, sabe, errado e as pessoas riem de ti... e aí tu pensa: “Ah, não, nunca mais vou errar desse jeito.” É uma maneira de desinibir.

Dora – Com certeza. Entonação... porque eu gosto de teatro, fiz teatro quando pequena. Então... claro que eu não tenho o talento que o professor tem de imitar nenê, né? Mas eu acho legal, porque na hora que a gente vai se expor, a gente quer falar direitinho. Então, a gente pergunta pro professor, pergunta três vezes pro mesmo colega: “E aí? Tem certeza que é assim? Vamos procurar no dicionário.” Então, justamente pra não pagar nenhum ‘mico’ lá na frente, existe essa preocupação. Eu acho super boa, porque daí a gente grava, né? Essa situação de ir lá na frente às vezes dá um nervoso, mas é uma situação que a gente acaba gravando. Eu vou com

aquilo tão certo que eu preciso fazer ou que... eu não sei, que é divertido e eu acabo fixando bastante.

Anelise – Eu acho que eu tava mais confiante no falar, pra não ter medo de falar e falar alguma coisa errada, porque a gente tem muito contato com norte-americanos. A gente tem contato na igreja. Meu pai tem um trabalho na igreja e ele traz grupos de norte-americanos e pede pra gente ajudar na tradução. Eu tinha muita vergonha de falar inglês com eles. Eu até traduzia pras pessoas brasileiras que estavam junto. Mas na hora de falar com eles eu ficava... e depois do nono semestre, foi muito mais fácil falar com eles, praticar com eles. E, também, se errava, não tinha problema. E eles também podiam me corrigir ali na hora que não... eu acho que tava mais confiante no falar inglês, mais sem medo, assim. Me ajudou, me ajudou pra perder um pouco aquela dificuldade que tu tem de não saber falar. “Vou falar errado, tô com vergonha”. Acho que perdi um pouco da vergonha de falar inglês. Pra isso me ajudou muito.

Márcia menciona a questão da desinibição. Para ela, o que nos surpreende, o erro próprio perante o resto do grupo aparece não como um desmotivador, mas como razão para não repeti-lo. Conforme ela, é nesse tipo de situação (que ela chama de ‘mico’) que ela ‘grava’ aquilo que foi aprendido.

Dora menciona melhoras na entonação partindo do mesmo pressuposto de Márcia: que é errando que se aprende. No caso de Dora, ela buscava ‘gravar’ as entonações corretas antes de ir para a apresentação, conferindo, com o professor ou com colegas, a maneira ‘correta’ de fazê-lo. Algo importante que surge no comentário de Dora, e que aparece também na fala de outros entrevistados, é o fato de ter feito teatro anteriormente. Ela, assim como alguns outros, menciona ter feito trabalhos de teatro em escola, muito embora, em nenhuma das situações, este tipo de trabalho esteve associado ao ensino de línguas.

Indiretamente associada à questão da expressão, a vergonha que Anelise dizia sentir ao falar com americanos que vêm à igreja onde pratica

parece haver diminuído após o trabalho com as cenas. Ela menciona ter perdido o medo de ser corrigida por eles, falantes nativos. Nesse sentido, vale a pena comentar algo que já mencionáramos no primeiro capítulo a respeito da contribuição deste tipo de trabalho até para questões de ordem pragmática. Como vemos, foi numa situação de ‘brincar com a língua’ que Anelise adquiriu a desenvoltura necessária para o contato direto com falantes nativos, sem medo de ser corrigida. Se, em vários momentos de nossos trabalhos, associamos comicidade e mesmo situações fictícias as quais não envolviam necessariamente falar com nativos e não precisamos devotar todo o tempo do *role-play* à ‘realidade’ e, ainda assim, o resultado obtido foi este, que razão teríamos para deixar de lado o aspecto lúdico em trabalhos de sala de aula?

Vocabulário

Perguntamos aos alunos a respeito de alguma possível melhora relativa ao aprendizado de vocabulário. Lembramos, entretanto, que, na maior parte das vezes, vocabulário novo era visto na primeira parte da aula, com trabalhos referentes ao conteúdo do livro didático. Pedíamos que, posteriormente, empregassem, se possível, o vocabulário ensinado nos esquetes. Listamos aqui respostas referentes ao conteúdo visto em ambas as situações, na primeira e na segunda parte da aula:

Márcia – Primeiro de tudo, a gente tinha que elaborar o que a gente ia encenar na nossa cabeça. Só que a gente tem que pegar as palavras que a gente vai pegar de acordo com a encenação. Então, a gente tinha que escrever, no caso, o roteiro, o *script*. E, nisso, a gente tinha que procurar as palavras de vocabulário. Eu não me lembro especificamente, mas lembro, por exemplo, uma encenação de medos que a gente sente, por exemplo, o medo de elevador, de barata. Eu era com medo de barata... por exemplo, fazer o escândalo em inglês. Como é que eu ia fazer isso sem

ter vocabulário sobre medo?... o grito. Como seria gritar de medo de barata em inglês? Como eles vão falar isso? Vocabulário, sempre. Totalmente. A gente sempre aprende algo de vocabulário. No ônibus, como eualaria “puxar a cordinha” em inglês? A gente só vai saber vivendo isso no dia-a-dia... e o teatro proporciona isso. As situações do dia-a-dia e de uma forma engraçada, porque têm pessoas te vendo.

Sandra - Bastante. Porque algumas atividades eram relacionadas ao vocabulário. E quando tu associa gestos e interpretação a atividades com vocabulário, acho que a gente lembra com mais facilidade as palavras que são trabalhadas. Eu lembro de “frown”, “trip”... não sei... “to beg”... era uma listinha de atividades que a gente fez. Acho que são essas.

Dora - Com certeza, porque às vezes eram até atividades, digamos, um assunto que a gente tivesse trabalhando com o livro e era vocabulário que eu nunca tinha utilizado. Então, foi necessário olhar o livro, olhar no dicionário. “Ah, seria legal dizer tal frase. Olha que situação interessante. Como é que eu digo isso?” Então, vamos procurar. Vai ser legal, vai ser engraçado. E aí, com certeza, a gente enriquece o vocabulário. Eu me lembro uma que tinha a ver com bebê, de... acho que era, tipo, alguma coisa com o nenê, que eu não me lembro. E agora, que eu não me lembro, eu vejo como é importante praticar. Apesar disso me marcou bastante. Se eu ver a palavra escrita eu vou me lembrar... ‘Pacifier’. Isso. Perfeito. Eu já sei o que é. Agora, eu acho muito importante voltar a estudar inglês. De novo. Porque senão eu acho que todo o trabalho que a gente fez, eu vou acabar perdendo. Tem que retomar.

Márcia, a título de exemplo, trata não somente de itens de vocabulário como de formas de se expressar em sua resposta. Ela aponta para o fato do teatro proporcionar uma forma de expressar os itens ‘vivendo isso no dia-a-dia’. Além disso, ela aponta para a combinação do dia-a-dia com a graça das situações e com o fato de estar sendo observada pelos colegas enquanto realiza as cenas. No caso, esta observação adquire matizes positivos ao invés do possível nervosismo que a situação de estar sendo observada poderia, por ventura, gerar.

Sandra diz que é importante fazer o emparelhamento de gestos e interpretação com o vocabulário aprendido no sentido de facilitar a lembrança das palavras trabalhadas.

Dora, por fim, também fala da questão de 'ser engraçado' e da motivação gerada por produzir algo que os colegas irão gostar. Ela se lembra de um item de vocabulário surgido na mesma situação antes já mencionada do '*baby holder*'. Fato importante aqui é a menção da consulta ao livro e ao dicionário no sentido de empregar na situação palavras que vão acabar tornando a situação interessante, ligando a consulta aos livros mencionados, que geralmente é vista pelos alunos como algo desagradável, à agradável tarefa de produzir algo que satisfaça à coletividade da aula. Ela faz uma ressalva ao final da sua fala de que é necessária, entretanto, a manutenção do trabalho para que 'o inglês não se perca'.

Cultura

Optamos aqui por não discutir o item cultura devido a uma confusão, até certo ponto, esperada, por parte da maioria dos entrevistados, no que diz respeito ao que seja cultura. Muitos associaram cultura a algumas lições do livro-texto as quais falavam de história americana ou inglesa. Somente Márcia e Dora (ver entrevistas no anexo C) comentaram algo sobre a discussão das diferenças entre expressões britânicas e americanas por vezes vistas em aula. Aqueles que comentaram a respeito de cultura nos esquetes, em geral, ligavam cultura a questões como arte, literatura, história ou folclore e, quando se lembravam de algo discutido neste sentido, faziam referência a situações vistas no livro-texto.

Auto-estima, sensibilidade à rejeição, empatia e motivação

Passaremos agora a analisar as respostas referentes aos itens os quais Susan Stern considerou importantes para a sua pesquisa: são eles a auto-estima, a sensibilidade à rejeição, a empatia e a motivação.

Auto-estima

Três perguntas do questionário eram referentes a questões relativas à auto-estima dos entrevistados. A primeira pergunta nesse sentido, a pergunta 5, dizia respeito ao aumento da autoconfiança. Selecionamos aqui algumas respostas:

Dorival – Com certeza, até porque eu aprendi a falar mais e isso vai te passando uma segurança na hora de estabelecer uma comunicação com alguém.

Márcia – Ajudaram. Algumas maneiras colocam a auto-estima pra baixo, mas daí a gente acaba rindo da situação. No fim, sempre tem um aprendizado.

Dora – Ah, com certeza. Eu vi que sou capaz. Às vezes, a gente acha que não vai conseguir. Que vai trancar. Aí tu vê que a dificuldade de um colega teu é a mesma que a tua e os dois tão ali na frente, então tá todo mundo no mesmo barco.

Valter – Acho que, nesse sentido, talvez sim. Em todos os semestres que eu estudei, acho que nunca tive atividades deste tipo. Então, talvez eu diria que sim. Pude me tornar mais “cara dura” e ter até a desinibição de falar inglês. No sentido de desinibir, eu acho que sim.

Dorival atribui a melhora de sua autoconfiança ao fato de passar a falar mais e, com isso, adquirir segurança. Márcia, por outro lado, fala em maneiras que ‘colocam a auto-estima para baixo’. Mesmo não tendo certeza de que estas maneiras estão associadas às atividades que fizemos, acreditamos que este possa ser um ponto importante de investigação. No entanto, no começo,

ela afirma que as atividades a ajudaram e termina dizendo que, ao rir da situação, acaba-se por aprender alguma coisa – e isto, no caso, parece ser o agente causador do aumento de sua autoconfiança. Dora fala na percepção adquirida de sua própria capacidade e do dar-se conta de que está em um grupo em que todos passam pelas mesmas dificuldades, sugerindo que a integração com o grupo seja o elemento que a leve a ter a confiança necessária para vencer seus medos. Valter, por fim, atribui o aumento da autoconfiança a diminuição da inibição que a experiência lhe conferiu. Mais uma vez, agora em sua fala, percebemos a pouca utilização deste tipo de técnica por outros professores, dado que, conforme ele mesmo afirma, nunca participou de atividades deste tipo.

A questão seguinte, a de número 10, dizia respeito à satisfação com relação ao seu inglês que o entrevistado sentia nos momentos em que representava suas cenas. Eis algumas das respostas:

Carla – Ah, sim. Grande parte das vezes, sim! Em um que outro teatrinho, eu ficava insegura, porque uma fala que me davam era grande demais pra eu decorar. E eu tenho um problema de ser muito crítica comigo mesma. Tento sempre fazer tudo muito perfeito e, às vezes, eu sentia um pouco a responsabilidade grande demais de estar ali na frente e falar uma fala muito grande sem tá totalmente segura. Mas não pelo vocabulário. Mais pela memorização da frase toda mesmo. O vocabulário e outras coisas eram tão bem trabalhados na primeira parte da aula que a segunda parte era tranqüila. Fluía.

Carlos – Eu diria que satisfeito. Até porque como as cenas em geral traziam muita gargalhada, eu ficava bem tranqüilo. Mesmo que tu cometesse um erro, tu passava por cima e tava dando risada disso. Tu percebia e no final te sentia tranqüilo. Tipo: “Olha, eu tô falando!” No final das contas, aquele erro, aquele medo passou. Era uma coisa que precisava. Qualquer coisa que precisasse de correção era corrigida.

Anelise – Eu acho que, como muitas vezes a gente treinava antes e falava, mas nunca saía como a gente treinou. Então, às vezes, eu me sentia insatisfeita porque podia ter falado diferente. Aí, eu parava pra pensar, porque como aquela situação era na frente de toda a turma, aí ficava um pouco nervosa, então às vezes me sentia insatisfeita. “Ah, podia ter falado um pouquinho mais! Eu sei essas palavras em inglês. Esqueci de

dizer.” Então, algumas vezes, me sentia insatisfeita por causa do nervosismo na hora, assim.

Carla aponta para a responsabilidade para com o grupo por ter, às vezes, falas muito longas as quais ela pudesse esquecer e comprometer, por fim, todo o trabalho. Nestes casos, sua autocrítica a deixava um pouco insatisfeita, mas, em geral, sentia satisfação com o trabalho. Já Carlos não apenas se sentia satisfeito, independente de cometer erros ou não, mas também já se sentia seguro o suficiente para rir dos próprios erros. O medo de errar transformou-se no dar-se conta de que estava falando. Anelise, por outro lado, se sentia insatisfeita, por vezes, pois gostaria de ter um controle maior da situação, porém o nervosismo às vezes a levava a esquecer algumas coisas ou a falar menos. A insatisfação, no caso dela, era gerada pelo nervosismo do momento.

A última pergunta referente ao quesito auto-estima, a questão 15, foi adicionada para dar conta da divisão que fazemos entre os dois momentos do *role-play*, o momento inicial, de tomada de decisões em grupo e o momento final, o da apresentação. Perguntamos, então, aos entrevistados se se sentiam satisfeitos com seu desempenho não nas apresentações, mas no momento da criação dos esquetes em grupo.

Luciano – Eu acho que gostava porque é uma coisa em que tu pode botar criatividade com mais facilidade. Representar já passa a ser um certo roteiro. E até por ter facilidade no imaginar o que se pode fazer ao invés de fazer, é mais fácil mesmo planejar. Eu acho que meu desempenho foi bom. Se eu podia melhorar na parte prática, é mais por me faltar um pouco de vivência. Fora conversas que eu tenho que fazer por trabalho, verbalmente falando, era o momento em que a gente ficava mais ativo. Senão, é por um telefone ou uma tela e essa parte se perde.

Bárbara – Gostava da criação, sim, me sentia muito bem na parte da criação. Eu tenho facilidade de me comunicar, de me dar bem com as pessoas. Então, trabalhar em grupo pra mim é super tranquilo. Me integro facilmente com as pessoas. No mais, é isso. Eu gosto de trabalhar, desta parte, assim, RP, de estar envolvida com pessoas.

Sandra – Pra mim, era a melhor parte. A elaboração, eu acho que é bem melhor que a apresentação, porque eu acho que contribuo com muitas idéias, mesmo que não tenham muito fundamento pra atividade. Mas eu acho que sou mais criativa pra elaborar. Eu não sei se meu desempenho era tão bom em termos de apresentação, mas eu gosto muito de elaborar as coisas, de dar idéias. Acho que isto talvez seja uma característica em mim, mas acho que a elaboração pra mim era melhor. Por causa, talvez, da minha timidez perante o grupo. Porque eu via que alguns alunos preferiam a apresentação, que tivesse alguém que elaborasse a cena pra eles porem em prática. Acho que quando isso se une, um colega gosta mais de apresentar, outro mais de elaborar, acho que é super produtivo. Claro, isso ajuda em grupo. Não só as duas pessoas pra fazer, mas... ou só fazer uma coisa e não outra.

Em seu dia-a-dia, Luciano diz que res sente esta perda de possibilidade de ter conversas em inglês, fato que somente ocorre em seu trabalho quando fala com alguém por telefone ou pela internet. As encenações, no caso, poderiam ajudá-lo a sanar esta falta de contato. Bárbara aponta a sua satisfação quanto a este trabalho em função de ser capaz de se comunicar e se integrar com as pessoas com facilidade. Ela afirma que gosta da integração e, em seu caso, então, as atividades servem como um incentivo para a união com o grupo. Sandra também fala da integração do grupo, mas vai um pouco mais além, comentando que no grupo há diferenças entre aqueles que gostam de representar e os que gostam de planejar. A junção destas características do grupo é que o faz um grupo coeso. Assim sendo, não apenas Sandra se agrada com sua própria produção nesta fase, mas se satisfaz com este trabalho em grupo, onde cada um é capaz de desempenhar seu papel com habilidade.

Se levarmos em conta a idéia do estabelecimento da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, é aqui que podemos encontrar o

momento onde as diferentes características de cada um dos membros do grupo podem contribuir com o crescimento de cada um dos envolvidos na situação de criação. Alguns dos envolvidos, preferindo as produções às criações, vão desempenhar seus papéis de modo a colaborarem com o crescimento dos que se responsabilizam pela produção. Ademais, assistindo os outros desempenhando de maneira satisfatória seus papéis, os 'produtores' acabam por aprender o fazer, o representar. Por outro lado, aqueles que tendem mais para o lado de 'atores' podem aprender com os outros como produzir, pensar cenas. Com estes, eles vão encontrar idéias para a representação de vocabulário, expressões idiomáticas, enfim.

Sensibilidade à rejeição

Neste item tratamos do nervosismo perante o grande grupo, nervosismo este que, cremos, está associado à idéia de ser ridicularizado ou não aceito pelos membros da comunidade que a sala de aula em questão representa. Este item aparece no questionário na forma de duas questões, uma relativa a se sentir inibido ou embaraçado para falar inglês, a questão 6, e a outra perguntando se o entrevistado se sentia ou não nervoso nas situações de *role-play*, a questão 12. Vemos, a seguir, as respostas da primeira pergunta.

Dorival – É, acho que sim. Relembrando o que eu havia falado antes, acho que as atividades de teatro dependem muito das pessoas e eu sou muito tímido. Então, até por eu ser um pouco mais fechado, não sei se o falar mais mudou o fato de eu ser inibido, mas eu acredito que pode, sim, com certeza, ter contribuído. Até porque eu acabei falando muito mais, e isso, até, pra outras pessoas, pode tornar a pessoa mais desinibida. Eu sou meio tímido. Acaba sendo meu jeito. Umas coisas não mudam pra gente em termos de personalidade.

Carla – Eu nunca fui inibida ou embaraçada. Também nunca me senti envergonhada, tá? Mas hoje eu me sinto muito mais à vontade, muito mais confiante pra falar com uma pessoa que fala muito bem, ou pra falar com um estrangeiro direto, mas numa turma de alunos eu nunca tive vergonha, então... no trato com estrangeiros, eu agora tô muito mais confiante.

Valter – Acho que sim, porque falar em público, mesmo em português... todo mundo já tem uma certa dificuldade. E ainda mais em inglês. “Puxa! Vou falar errado. O que os caras vão achar de mim?” Acho que no sentido da desinibição, sim, ajudou.

Neste caso, vemos que alguns dos entrevistados não fazem muita conexão entre sua inibição e as dramatizações. Dorival coloca que sempre foi tímido e que por mais que realize atividades as quais podem contribuir com sua desinibição, muito dela se deve a uma condição sua, a qual, acredita ele, seja difícil de mudar. Valter, por outro lado, vê a contribuição no sentido de que, ao que parece, a prática da fala em público o estimularia a vencer os possíveis embaraços como o de falar errado. Já Carla, ao contrário de Dorival, jamais se considerou como sendo uma pessoa inibida. Ela crê, de fato, que a maior contribuição se deva a agora ter mais segurança no trato, por exemplo, com estrangeiros, de falar inglês sem se importar tanto com o fato de que estaria falando com falantes nativos e, possivelmente, cometendo alguns erros.

À segunda questão, sobre o nervosismo, alguns alunos responderam como segue:

Márcia – Ficava. Muito nervosa. Ficava. Voltando à parte da auto-estima, o que me baixava a auto-estima era pensar: “Ah, o que os meus colegas vão achar?” Porque a gente sempre tem aquela coisa: “Ai, os colegas sabem mais que eu.” Isso baixava a minha auto-estima. Dava uma baixada quando eu encarava os nervosismos do grupo que tava apresentando comigo. Aí, a gente via que a gente tava na mesma situação e a gente se identificava e isso fazia baixar o nervosismo. Na hora que tá encenando ali, já era. Entrei pra fazer isso e tô fazendo. Aí, a gente nem pensa no nervosismo. Na hora, a gente incorpora o que a gente ia fazer mesmo.

Sandra – Sim, bastante. Mas não o suficiente pra desistir. Eu acho que tu proporcionava um ambiente tão descontraído, tão legal, tão acolhedor, que isso não

era uma barreira grande demais pra eu enfrentar. Se fosse com outro professor... com alguns professores que eu conheço, eu acho que ficaria mais preocupada em apresentar, mas acho que o ambiente que tu criava era descontraído, assim. A gente sentia vontade de fazer, apesar de ter essas dificuldades de nervosismo, de tá apreensivo na hora pelo ambiente que tu tava criando ali.

Anelise – Nas primeiras, sim. Porque não conhecia a turma e porque a turma era muito grande – 22, 24 alunos. No início, eu não sou muito de... sou mais séria, mais de ficar no meu canto, mas depois, quando eu conheço as pessoas, eu me sinto à vontade. Depois, eu me senti à vontade, mesmo. Mas no início eu me senti muito nervosa. Até porque não era em português, era em inglês. Então, além de tu tá com pessoas diferentes ali, de tu tá falando uma outra língua, tu não sabe se aquelas pessoas vão julgar tua pronúncia, o teu jeito. Mas... no início, me sentia meio nervosa. Depois fui me soltando.

Na fala de Márcia vemos mais uma vez a questão de errar em grupo como forma de melhora da auto-estima. Em percebendo que o grupo todo pode errar, que todos estão na mesma situação, há conforme ela, uma identificação com todos e 'isso fazia baixar o nervosismo'. Sandra fala de seu intenso nervosismo. Entretanto, e aqui, cabe uma referência a Dörnyei, ela diz que, devido ao fato do professor 'proporcionar um ambiente tão descontraído, tão legal, tão acolhedor', tinha vontade de seguir fazendo seu trabalho. Um dos mandamentos de Dörnyei (ver seção 1.4) fala justamente da preparação de um ambiente acolhedor por parte dos professores para que seus aprendizes se sintam tranquilos para a condução do trabalho. A realização de atividades com dramatização pelo simples fato de fazê-las não é recomendada caso não haja um ambiente de acolhimento para isso, como, possivelmente, outras atividades quaisquer também não sejam, dado que, sem o envolvimento afetivo por parte dos alunos, estamos, conforme Dörnyei, correndo o risco de não motivá-los. Anelise, ainda no tópico do ambiente acolhedor, sentia-se muito nervosa no princípio, mas na medida em que foi conhecendo os colegas (sensação de inclusão no grupo), diz ela que foi se 'soltando'. Seu medo do julgamento por parte dos outros diminuiu e sua seriedade se abrandou.

Empatia

O quesito empatia é avaliado no questionário através da pergunta 11, sobre a dificuldade de incorporar e entender os personagens a ser representados. Respondem os entrevistados:

Luciano – Olha, eu acho até que não, porque, na maioria das vezes, eu abstraía o personagem, a similaridade dele comigo, e eu fazia mais pela diversão. Até, se o personagem não tivesse muito a ver comigo, ou se tivesse, eu tentava exagerar, fazer uma coisa mais caricatural, até porque o objetivo daquela parte era dar um humor pra aula. Então, eu tratava de forçar um pouco mais e aí, também, de uma forma ou outra, acabava ficando meio distante de mim. Mas o objetivo era... eu tava ali pra acabar fazendo divertido, então ficava melhor. Se a gente já tá nessas, vamos entrar e fazer algo que seja engraçado.

Carla – Absolutamente nada difícil. Eu sempre gostei muito de teatro, cheguei a fazer teatro no colégio. Era uma brincadeira, era tudo brinquedo. Acho que somente os bem tímidos no grupo não conseguiam entrar na brincadeira. E eu, pra tímida, não sirvo. Acho que, pra quem é tímido, o começo deve ser bem difícil. Mas depois que se começa, deve ser libertador, desbravador. É claro que, ali, a gente estava numa situação diferente da situação de colégio, onde a gurizada pega no pé, convive o dia todo, sacaneia. Ali, ninguém tinha muito contato um com o outro, né? Eu terminei o curso sem saber o nome de vários alunos. E a maioria se conhecia porque já vinha junto desde o início do curso. Eu entrei de pára-quadras já no nono semestre, mas eu acho que, com certeza, o aluno tímido, em uma sala de inglês de um curso como o nosso, tem só a ganhar com esse tipo de trabalho. Não sei se numa sala de aula onde todos os coleguinhas podem pegar no pé – porque criança é muito cruel, né? – ele se sentiria bem, se sentiria confortável, mas num curso como o nosso, com certeza. Foi uma ferramenta muito boa, até pra vida da pessoa.

Dora – Eu acho que é difícil incorporar papel, porque, muitas vezes, é uma coisa rápida, não dá pra pensar muito e, às vezes, tu vai fazer um papel que tu nunca fez antes com vocabulário que tu não domina muito bem. Tu conhece há dez minutos. Então, eu acho que a parte teatral mesmo... claro, né, é engraçado, mas não é essa parte. Acho que o objetivo do trabalho não é essa parte. O objetivo do trabalho é aprender o inglês, mostrar o que a gente sabe. E acho que cada um, independente de ser um bom ator ou uma boa atriz, tá ali pra participar. Então, eu acho que nunca teve essa preocupação. Algo desse gênero: “Ah, não sei fazer teatro. Não gosto.” Todo mundo se propunha a ir. Acho que, por a gente tá com um pouquinho de preocupação se vai falar certo ou ficar nervoso e já sabendo que ia ter que improvisar, acho que essa parte não foi tão natural. Não foi a nossa preocupação do momento, como eu havia te dito. Vou te dizer que não era fácil, porque a gente tinha muitas outras coisas pra pensar, prestar atenção nos colegas, pra ver se não deu algum furo, tentar arrumar. Então, esse negócio de incorporar mesmo o papel, acho que não foi nossa preocupação. Então, se eu tivesse que te dizer, diria que foi difícil.

As respostas de Dora e Luciano possuem em comum o fato de que ambos não se preocupavam com esta questão. Ao invés de focar na construção de uma personagem, ambos estavam preocupados com a questão do inglês e com o fato de que a esquete tinha de ser engraçada ou agradável. Assim, o que se fazia era intencionalmente fictício, exagerado, ou, nas palavras de Luciano, 'caricatural'. Carla, por outro lado, não se preocupa com a questão. Diz ela que foi fácil a incorporação, mas ressalta que ela mesma já havia participado, em colégio – mas não em sala de aula de inglês – de atividades teatrais. Ela encerra sua resposta fazendo um comentário sobre o emprego deste tipo de atividade entre crianças. Dora acredita que fazer trabalhos assim entre as crianças torna-se mais difícil pelo fato destas se verem todos os dias e isso poder gerar atritos por causa da 'crueldade' entre crianças. Acreditamos que este possa ser um tópico para investigações. Recomendamos a leitura da dissertação de Silva (2003), que apresentamos na seção sobre ludismo e *role-play*, e que analisa uma situação de simulação global com alunos de sétima série aprendendo francês como língua estrangeira.

Motivação

Chegamos, enfim, à pergunta mais diretamente envolvida com a questão motivação, a de número 16. No caso em específico, a pergunta feita não apenas se aplica por inquirir se o tipo de trabalho oferecido é motivador para os alunos ao ponto deles desejarem fazê-lo uma vez mais, mas também, pelo questionário ter sido aplicado quase um ano e meio após as aulas, por verificar

se esta motivação se sustentou depois de tanto tempo. Seguem as respostas dos entrevistados:

Dorival – Eu gostaria, se tivesse tempo. Acho que vale. É bem divertido. Eu levo como uma experiência que tu não faz todo dia. Tu pode te divertir e aprender. Principalmente, o que eu gosto muito nisso é que tu pode estar com pessoas, com amigos, tu acaba fazendo amizades. Sou muito desse lado assim, de se comunicar, de poder estabelecer amizades. Acho bem interessante.

Luciano – Dependendo de quem vai ser o público. Mas é interessante. Poderia ser bom.

Bárbara – Sim. Porque eu gosto. Porque tu aprende bastante. E até em termos de integração pessoal, assim acho que tu aprende muito mais. Eu gostaria. Acho que a gente aprende muito fazendo este tipo de trabalho.

Carla – Sim, porque eu acredito nesse tipo de atividade. Como eu falei no começo, eu acho esse um dos tipos de atividade mais divertidos, lúdicos, e fáceis de memorizar pra gravar determinada situação ou determinado conteúdo que se tá passando.

Carlos – Aham. Primeiro, porque é super relax, é uma coisa divertida. Tu tem uma sensação de estar fazendo mais do que inglês naquele momento. Tu tá lá e tá te divertindo ao mesmo tempo. Não é simplesmente estar aqui por ser obrigado a estar aqui por uma hora e meia. Eu acho que aprendi bastante vocabulário, bastante coisa. Eu gostaria, sim.

Márcia – Gostaria. Porque me dá a oportunidade de conviver com pessoas, de conversar com pessoas, de fazer a arte, o teatro, aplicar o bom humor, tudo isso indo com a língua na qual a gente quer falar. E a gente quer falar e acaba falando aquela língua porque esse tipo de atividade nos força, e é forçando, é na necessidade que a gente acaba falando de verdade.

Sandra – Sim. Eu sinto falta. Porque eu acho que me ajuda a me desinibir, eu consigo aprender melhor. Vários aspectos são trabalhados numa atividade dessa. E eu acho que é muito produtivo. Apesar de me dar um friozinho na barriga, porque tem que apresentar, mas eu acho que é bom. Os ganhos são muito maiores do que as perdas. Pra mim, é o medo de ir lá pra frente e de encarar um público. E eu ganho muito mais do que... sabe?

Dora – Ah, sim, com certeza. E até vou sugerir pros professores das outras línguas. Com certeza. Posso ter feito todo um curso de inglês, ter toda a gramática na cabeça e o que me falta às vezes é a fluência, é ser desinibida às vezes pra falar, é pensar rápido pra conseguir responder, trabalhar vocabulário. Acho que tudo isso a gente consegue fazer dessa forma. E eu acho que foi muito bom. Eu participaria, com certeza.

Anelise – Sim. Porque me senti bem. No final das contas, era uma coisa que me trazia prazer, tanto de ver os outros, como de fazer, também. Então, acho que pelo prazer. Porque é uma coisa prazerosa.

Valter – Não vejo problemas. 'Why not?'

Depreendemos da unanimidade das respostas que, independentemente das razões pelas quais o tipo de trabalho que realizamos tenha motivado os alunos, realizar tarefas neste sentido oportuniza uma carga motivacional bastante positiva, desde que, naturalmente, apresentada dentro do ambiente acolhedor anteriormente mencionado.

Itens acrescentados em nossa pesquisa

Algumas perguntas em nossa entrevista foram adicionadas às feitas por Stern em seu trabalho e decorrem de leituras realizadas de autores como Dörnyei (2001), Silva (2003) e Cook (2000), que nos ajudaram a levantar mais dois quesitos a serem avaliados em nossa pesquisa, interatividade com os outros alunos e o componente lúdico como fatores de motivação. A questão sobre interatividade, além disso, possui um duplo intento, já que, baseado em nossa crença no aprendizado ocorrendo através da e durante a interação, a qual nos associa à corrente sociointeracional, buscamos investigar o ponto de vista dos alunos sobre aprender desta forma.

Interatividade

Perguntamos aos entrevistados se, quando da elaboração das cenas, participavam ativamente do trabalho com seus colegas ou não (questão 13). A parte da criação de esquetes é a que mais proporciona no *role-play* a possibilidade de interação em língua estrangeira com os outros alunos que

fazem parte do ambiente de sala de aula. A maneira através da qual nossos entrevistados interagiam com seus colegas neste momento é assim vista por eles:

Bárbara - Sentia facilidade. Todo o grupo era bem acessível e todos contribuíam de diversas maneiras. Esse tipo de atividade era muito aceito na nossa turma. Todos gostavam de fazer. A aula passava bem mais rápida com essas atividades e aprendíamos bastante. Eu participava ativamente das decisões, o que facilitava a apresentação.

Carla - Sim, a maioria das vezes, eu dava uma idéia e se seguia a estória a partir da idéia inicial que eu dava ou eu ia ajudando a montar. Eu sempre fui de participar ativamente do processo criativo. Mesmo que a idéia partisse de outro, eu topava numa boa, sabe? Se não aceitassem minha idéia, beleza, vamos de outro jeito.

Anelise – Eu acho que era, até porque na parte da criação, eu gosto mais da parte da criação do que da parte da execução, né? Então, pra mim era fácil sentar com meu grupo e ver as idéias deles. E, em idéia, eu acho que sou boa. Sempre sugeria coisas e várias vezes acataram as minhas sugestões, então eu acho que eu me sentia bem em trabalhar com um grupo. Das decisões, eu preferia muito mais trabalhar ativamente. E na hora de fazer, eu preferia fazer um personagem bem secundário porque na hora de fazer, não é a minha praia. Sou muito mais daquela parte da elaboração e eu acho que na parte das idéias eu era mais ativa do que na parte da execução mesmo.

Vemos que, nos três casos, bem como nas respostas de outros entrevistados, a participação das alunas era ativa neste momento de criação das cenas. Isso possibilita uma interatividade e um trabalho com a língua-alvo que são facilitadores, conforme Dörnyei e Donato, de um trabalho autônomo, por parte do aprendiz. Desenvolve-se a dinâmica de grupo, posto que os grupos jamais eram os mesmos. Além disso, fica facilitada a percepção interpessoal e potencializa-se a personalização da aprendizagem advogada pela teoria sociointeracionista, no momento em que todos estão ativamente interagindo e contribuindo com idéias suas, com suas experiências, para o desenvolvimento da atividade.

Percebemos por intermédio dos três exemplos aqui citados que os alunos tinham vontade de participar ativamente do processo de construção dos esquetes, o que significa que se entregavam ao trabalho colaborativo, o qual, por sua vez, corrobora com o estabelecimento da zona de desenvolvimento proximal teorizada por Vygotski. Possuindo a motivação para o trabalho em conjunto e estimulados continuamente a realizar este tipo de trabalho, a possibilidade de contato e trocas de experiências entre os membros do grupo fica sobremaneira facilitada e a oportunidade do aprendizado aumenta de modo exponencial. Há, no entanto, uma questão relativa ao uso da língua-alvo a qual perpassa nossa análise e que discutiremos no próximo item.

O uso da língua materna

Quando de nossos trabalhos, no primeiro semestre de 2006, percebíamos, entre os alunos, que, durante a criação das cenas, dado o pouco tempo para a idealização das mesmas e no sentido de transmitir suas idéias para os outros colegas de maneira clara, havia uma tendência à resolução desta parte da tarefa em língua materna. Sempre que isso era percebido em sala de aula, na passagem pelos grupos, o professor insistia com seus alunos que tentassem utilizar a língua-alvo para o trabalho de criações, explicando que este trabalho também fazia parte de seu aprendizado e que o desenvolver desta atividade em língua materna pouco contribuiria para tal.

De toda maneira, optamos por inquirir os alunos a respeito da língua utilizada durante as criações. Para nossa surpresa, a sinceridade unânime dos

entrevistados quanto ao fato de que a maioria da organização das cenas em geral se dava em português, à exceção de quando os diálogos eram elaborados, faz-nos acreditar que tenha faltado, da parte do professor, um pouco mais de insistência no que se refere à importância do uso da língua-alvo também nestes momentos para a promoção do apoio (*'scaffolding'*) na língua que se deseja aprender. Sugere-se, então, aos professores que desejem aplicar este tipo de técnicas em suas salas de aula, que explicitem com clareza aos seus alunos a necessidade do trabalho em língua-alvo em ambas as situações, não apenas na demonstração para os colegas e na elaboração dos diálogos, mas também na construção da cena em si, posto que é justamente aí que o compartilhamento de experiências haverá de promover o apoio desejado.

Mostramos aqui algumas das respostas dos entrevistados a esta questão, a 14, a título de exemplo.

Carlos – Dependia. Algumas vezes em inglês, algumas em português. Dependia também, por exemplo, se tu tinha um grupo de gente que era mais avançada, aí o pessoal falava em inglês. Se tu tinha um grupo de gente com mais dificuldade, aí ia pro português. Tu não tem como escapar. E tu sempre acaba gerando alguma coisa legal em inglês. Então de qualquer maneira, todo mundo falava em inglês.

Anelise – Ai, em português. Geralmente, em português. A não ser quando a gente tava fazendo os diálogos. Aí, era pra melhorar uma palavra em inglês, né? Mas mesmo assim era em português a comunicação. Mas eu me lembro que quando tu chegava perto e falava "In English!" aí a gente falava em inglês... aqueles segundos que tu tava perto. Acho que se deixasse alguém ali, de plantão com a gente, talvez desse certo, mas talvez aí não saía coisa muito legal.

Valter – Eu me lembro assim, que a galera, nesses minigrupos, falava em português. Eu não me lembro se podia, se não podia. Era mais fácil também.

Ludismo

As últimas perguntas do questionário, questões 17 e 18, foram inseridas no intuito de verificar o interesse dos entrevistados sobre a diversão no aprendizado e se acham que esta inserção vale a pena, mesmo que estejamos associando o 'brincar' a um trabalho de adultos. A unanimidade de respostas nos deixa claro que, pelo menos neste grupo com que trabalhamos, atividades lúdicas não apenas são divertidas, mas são um componente através do qual o aluno adulto se sente motivado a dar continuidade ao seu aprendizado na língua-alvo. Ao invés de nos preocuparmos em 'trazer a realidade para sala de aula', nos dedicamos em oferecer a língua-alvo com uma roupagem de entretenimento para os aprendizes e, assim, trabalhamos seja em situações cotidianas ou em situações fictícias, mas sempre com o objetivo de desenvolver o conhecimento dos alunos e estimular a formação dos saberes.

Perguntados sobre as questões entretenimento / diversão / descontração em sala de aula, alguns de nossos entrevistados responderam da seguinte forma:

Bárbara – Acho que torna a aula mais divertida. Mais criatividade, assim, não torna tão monótono. Por exemplo, eu, no meu caso, eu trabalhava toda semana, direto. Chegava no sábado, eu estava super cansada. E não era aquela coisa de levantar de manhã cedo e “Bá, tenho de ir pra aula de inglês.” Era uma coisa um pouco mais divertida. Tu até chega lá meio cansada, mas, na brincadeira, tu acaba te divertindo, dando risada e aprendendo ao mesmo tempo. Isso é bem legal. Não cansa tanto. É diferente.

Sandra – Eu acho que essas atividades descontraem muito a aula, porque às vezes, tu vai trabalhar algum aspecto gramatical e aí a aula se torna muito pesada. Muitos alunos não gostam de trabalhar com isso. Não gostam de ter aulas de gramática. Eu acho, assim, que se tu vai trabalhar um tópico de gramática na forma de fazer uma atividade de integrar, assim, de interpretação... por que dá pra trabalhar vários

aspectos da língua nestas atividades. É muito melhor, porque as pessoas estão mais descontraídas, não tão achando: “Eu vou aprender Present Perfect” Mas tão aprendendo. Com aquela atividade, a pessoa tá desenvolvendo o Present Perfect dela. E eu acho que é muito legal, porque nem todo mundo gosta de aprender gramática, nem todo mundo gosta de fazer um listening ou um speaking, entende, então acho que une vários aspectos. É o desenvolvimento de várias habilidades numa atividade como essa. Descontraí, é divertido. A gente vê o trabalho dos outros. É bem legal.

Valter – É até interessante... porque até no quesito integração eu pensei. Essa turma, além de estudar e tudo, depois a gente teve várias atividades de grupo que, tipo, eu nunca tive com outras turmas de inglês. Pra almoçar, depois fazer o passeio de ônibus turístico. Então isso marcou também. Eu lembro até hoje. Isso foi uma coisa bem legal. Olha, em outras épocas, foi uma tortura ir pra aulas nos sábados. Eu vejo que muita gente tem resistência de ir pro inglês. Eu também tinha. Mas depois que eu vi que isso era importante pra minha vida, aí já não era mais um peso. Então... até outro aspecto... este tipo de atividade faz o tempo passar mais rápido. Aquelas horas da manhã, quando tinha esse tipo de atividade, iam mais rápido. Tu vê o tempo passar mais rápido. Eu já tive aulas sexta de noite que eram um troço pesado. Depois de um dia inteiro... sábado de manhã pra mim era mais tranquilo, até porque era às nove, não era tão cedo. O que eu lembro mais era das coisas que eu estava participando. As que eu assistia, eu lembro, de algumas cenas, só que eu lembro das pessoas encenando, mas não lembro exatamente da cena em si. O que eu fazia, eu tenho bem mais gravado na minha memória.

Frisamos aqui o comentário de Bárbara e de Valter a respeito do fato de as aulas serem realizadas apenas nos sábados pelas manhãs, durante três horas seguidas, e do cansaço que isso causa aos alunos. Valter lembra ainda das oportunidades extra-classe que teve com seus colegas e professor para entretenimento, realizando um passeio e um almoço. Sandra, por sua vez, entra com a questão de aprender sem sentir que se está aprendendo. De sua fala, extraímos esta idéia de que há um cansaço relativo às aulas em estilo tradicional e que, ao realizar trabalhos de interpretação, como estes, desenvolvem-se habilidades e estrutura-se conhecimento de forma mais agradável para o aprendiz.

Uma de nossas preocupações ao oferecer este tipo de trabalho em sala de aula é com o fato de alguns adultos poderem ver esta forma de trabalhar

como uma criança e, assim, não acharem propósito de aprender a língua-alvo desta maneira. Perguntamos, então, aos nossos entrevistados se, mesmo sendo, todos eles, adultos, achavam que valia a pena um trabalho com um foco tão notadamente voltado à comicidade, à diversão, enfim, ao brincar. Gostaríamos de dar a palavra final a respeito do assunto para nossos dez entrevistados.

Dorival - Olha, tu tem que tá focado no que vai desenvolver. O que pode acontecer é tu acabar desvirtuando e tu acaba não aprendendo. É importante o retorno. Vocês aprenderam desse jeito. Acho que até cabe o que tu tá fazendo aqui, né? É justamente pra saber se tá funcionando ou não. Dá pra aprender, sim, com certeza, através de algo mais descontraído, mas sempre focado no que precisa ser desenvolvido nas aulas. Eu aprendi, com certeza. Eu sou ainda muito criança. Eu acho que experiência e maturidade têm muito mais a ver com a experiência do que com quantos aniversários tu já teve. Eu me acho muito criança, muito brincalhão, e até por isso eu não vejo problema de aprender através da brincadeira. Tem gente que é mais fechada, mais séria. Acho que contam as idéias que a pessoa apresenta. Eu não saberia te dizer. Acho que tem que ver com as pessoas, se elas brincaram como pessoas maduras ou não. Eu, por ser brincalhão, achava fácil de aprender assim. Acho que tinha gente pra quem era mais difícil, que era introvertido e tal. Essa minha timidez que eu tinha... eu tinha uma certa insegurança e acabei desenvolvendo isso ao longo das aulas. Fui afrouxando assim, sabe? Eu sempre vou ser criança, mas não vou deixar, por isso, de apresentar idéias maduras. Enfim. Vou tá com 40 anos e ainda vou brincar, falar besteira de vez em quando. Num outro curso, eu desenvolvi muito gramática e no curso eu aprendi que... ele me ajudou a falar. Foi principalmente a fala. Até o teatro foi um fator importante nisso. É mais desenvolvida a conversação nas aulas do curso. Então, isso contribuiu bastante e eu acho que aprendi bastante com isso. Pra mim, foi importante.

Luciano - Olha, vale. A gente é adulto, mas não deixa de fazer brincadeira. Se for virar sério, nem mesmo sair pra conversar com os amigos faz muito sentido, né? Pra falar de trabalho?

Bárbara - Ah, vale. Certo que sim.

Carla - Sempre. É a melhor forma de aprender. É brincando que tu grava com mais ênfase o que tu tá fazendo. Até hoje. Mesmo na fase adulta. A prova tá em que os teatrinhos eram maravilhosos. Saíam pérolas dali de dentro.

Carlos - Vale. Vale, sim.

Márcia - Vale a pena. Porque todo mundo tem seu lado criança, né? Mesmo sendo adulto... e adulto também brinca. Por isso existe o entretenimento, o lazer. Uma forma lúdica... eu acredito, combinando com outras formas de aprendizado, as formas tradicionais de sala de aula, acaba se tornando muito produtivo. Vale a pena.

Sandra - Vale. Muito. Mesmo de adultos. Eu acho, inclusive, que é mais importante fazer esse tipo de atividades com o adulto, porque ele já tem uma barreira de não tá aprendendo a segunda língua numa idade adequada. E quem começa mais tarde tem

um pouco mais de dificuldade. Eu acho que a descontração faz com que os medos, os receios... libere aquilo. Diminui um pouco, aí a pessoa relaxa e começa a receber aquela informação de uma maneira melhor, mais rápida. Porque tu tá numa aula tensa “Pô, não sei, não sei, não vou conseguir aprender isso.” A pessoa, o professor tá falando e eu não sei se tô entendendo. Quando tu cria um ambiente pra pessoa relaxar, eu acho que melhora. A pessoa fica mais à vontade, tem prazer de ir à aula. Não se torna um sacrifício. “Ah, vou pra aula de inglês... que bom!” É uma atividade legal, descontraída. Eu acho que é legal. Muito importante.

Dora - Vale a pena. Mesmo sendo um adulto, lógico. Porque a gente acaba virando criança de novo, né?

Anelise - Eu acho que vale. Não só no inglês, eu acho que vale pra todas as áreas.

Valter - Sim, porque, pra mim, o que mais me faz gravar, aprender as coisas, é tu associar isso a uma realidade, e não tu olhar aquilo num livro, escrever... isso não me faz gravar. Pelo menos, o meu tipo de memória, não. Agora, se eu vivencio isso dentro de um contexto, eu aprendo mais rápido. Pra mim, eu gravo as coisas mais rápido. Porque eu lembro do contexto... tô precisando fazer uma coisa em tal contexto e eu busco um contexto na minha memória. Eu associo as coisas desta forma. Pra mim, é mais fácil associando.

3. Conclusões e implicações

Muitas vezes, os livros didáticos oferecem pequenos *role-plays* os quais podem ser utilizados em um primeiro momento. Entretanto, em boa parte deles, as situações são cotidianas e extremamente dirigidas, o que, de certa forma, acaba tolhendo a imaginação dos alunos e diminui consideravelmente a essência cômica que pode ser acrescentada aos esquetes se damos aos alunos um pouco mais de liberdade para a condução dos mesmos. Alguns dos esquetes lembrados nas entrevistas surgiram não dos livros, mas de uma leitura do conteúdo das unidades a ensinar e consultas à internet e a outros materiais didáticos, bem como à nossa própria imaginação, de maneira a permitir esta liberdade e a oportunizar aos alunos um toque de comicidade que eles sabem dar com maestria.

Ladousse (2003) nos apresenta motivos que ela considera como sendo os mais comuns para que professores se sintam compelidos a não fazer uso das técnicas de *role-play*. Conforme a autora, é costume ver professores dizerem coisas como:

‘Vai criar o caos em minhas aulas.’ ‘É apenas prática – meus alunos não vão aprender nada de fato.’ ‘Meus alunos não sabem atuar, eles são muito envergonhados.’ Eles afirmam que seus alunos dizem: ‘Eu não quero ser outra pessoa.’ ‘Eu não consigo pensar em nada para dizer.’ (LADOUSSE, 2003, p.7)

Sabemos que o uso do livro-texto, por si só, muitas vezes, pode se tornar monótono. Por maior que seja a variedade de atividades que um livro possa oferecer, é freqüente o tédio entre os alunos dos cursos ao passarem um semestre – ou um ano inteiro – presos ao livro. Conforme Wessels (1997),

dramatizações podem ajudar a diminuir o impacto do livro-texto nas salas de aulas. Não minimizando o valor desta ferramenta para a sala de aula, a autora afirma que:

... o professor, em cooperação com os alunos, tem de lutar para dar vida ao livro-texto – fazer os personagens e suas ações *se erguerem* da página impressa e se tornarem pessoas com sentimentos e necessidades reais. Dramatizações podem ajudar o professor a atingir esta ‘realidade’ de muitas maneiras. Elas podem derrotar a resistência dos alunos ao aprendizado da nova língua:

- tornando o aprendizado da nova língua uma experiência agradável;
- criando objetivos reais para os alunos almejarem;
- diminuindo criativamente a velocidade da experiência real;
- ligando a experiência de aprendizado da língua com a experiência de vida do próprio aluno.

As dramatizações podem criar no aluno a *necessidade* de aprender a língua:

- através do uso da ‘tensão criativa’ (situações requerendo soluções urgentes);
- ao colocar mais responsabilidade nas mãos do aprendiz, ao invés de nas mãos do professor. (WESSELS, 1997, p. 53-54)

Assim, concordando com o que mencionam as autoras, nossa intenção ao sugerir, através deste trabalho, uma maior implementação de *role-plays* em sala de aula não é a de abolir totalmente o uso de outras técnicas em sala de aula ou de incitar a que o uso do mesmo se torne regra, independente do ambiente construído em sala de aula. Pelo contrário, quando nos utilizamos de *role-plays* e de dramatizações em geral, foi no intuito de tornar o aprendizado mais digerível ao aluno. A inserção da comicidade serve para acrescentar um elemento motivador a mais, embora, logicamente, muitas das questões que envolvem este trabalho dependem da sensação de bem-estar, não apenas do aprendiz, mas também do professor que utiliza estas técnicas. Nossa experiência com elas, no entanto, foi de tal maneira positiva – e isto se pode perceber na opinião relatada pelos próprios aprendizes – que foi a causa maior para a realização desta dissertação que aqui se encerra.

Referências bibliográficas

BOCK, A. *Aprendizagem da língua inglesa no ensino médio: um estudo empírico com a técnica de dramatização*. Dissertação de mestrado. Curitiba: UFPR, 2005.

_____. A utilização da técnica de *role-play* no ensino médio. *Estudos Lingüísticos*. Araraquara: Grupo de Estudos lingüísticos, v. 1, n. 34, p. 304-309, 2006.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Harlow: Longman, 2001.

BURNS, A. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CARVALHO, H. e ASSIS-PETERSON, A. A. Reações e sentimentos de alunas à atividade de dramatização nas aulas de inglês. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá: UFMT, v.6, n. 9, p. 110-131, 1997.

CLÉMENT, P., DÖRNYEI, Z. e NOELS, K. Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, v. 44, n. 3, p. 417-448, 1994.

COOK, G. *Language play, language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

CSIZÉR, K. e DÖRNYEI, Z. Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning*, v. 55, n. 4, p. 613-659, 2005.

DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. (ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press., 2000.

_____. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P., APPEL, G. (eds.) *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex, 1994.

DÖRNYEI, Z. Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, v. 40, n. 1, p. 45-78, 1990.

_____. *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman, 2001.

_____. Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. In: DÖRNYEI, Z. (ed.) *Attitudes, orientations, and motivations in language learning*. Oxford: Blackwell, p. 3-32, 2003.

DÖRNYEI, Z. e SKEHAN, P. Individual differences in second language learning. In: DOUGHTY, C. J., LONG, M. H. (eds.) *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, p. 589-630, 2003.

LADOUSSE, G. P. *Role play*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

LANTOLF, J. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. (ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____. Theoretical framework: An introduction to Vygotskian perspectives on second language research. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (eds.) *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex, 1994.

LIGHTBOWN, P; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 2006

MITCHELL, R.; MYLES, F. *Second language learning theories*. London: Arnold, 2004.

RICHTER, M. G. *Role-play e ensino interativo de língua materna*. *Linguagem e ensino*. Pelotas: UCPel, v. 1, n. 2, p. 89-104, 1998.

SILVA, S. *A função do lúdico no ensino/aprendizagem de língua estrangeira: uma visão psicopedagógica do desejo de aprender*. Dissertação de mestrado. São Paulo: FFLCH/USP, 2003.

STERN, S. L. Drama in second language learning from a psycholinguistic perspective. *Language Learning*, v. 30, n. 1, p. 77-100, 1980.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

WESSELS, C. *Drama*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WIDDOWSON, H. G. Autonomous learner and authentic language. In: LEFFA, V.J. (org.) *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1994.

ANEXOS

ANEXO A – O QUESTIONÁRIO DE STERN

APPENDIX Student Questionnaire

Evaluation of Dramatic Activities

Your reactions to the dramatic activities that you participated in this quarter would be very much appreciated. Please answer as thoughtfully & accurately as possible.

PART I: Circle the number that most closely reflects your opinion.

I. SCENES FROM PLAYS (using script)

How useful was acting out a scene from a play for you in each of the following areas?

	Not Useful	A little Useful	Somewhat Useful	Quite Useful	Very Useful
D*	1	2	3	4	5
D	1	2	3	4	5
SELFTIVITY TO REJECTION	1	2	3	4	5
SENSTIVITY TO REJECTION	1	2	3	4	5
D	1	2	3	4	5
D	1	2	3	4	5
D	1	2	3	4	5

2. IMPROVISATIONS BASED ON SCENES FROM PLAYS (without script)

How useful was participating in an improvisation for you in each of the following areas?

D* = Distractor item

Stern

	Not Useful	A little Useful	Somewhat Useful	Quite Useful	Very Useful
D	1	2	3	4	5
D	1	2	3	4	5
SELFTIVITY TO REJECTION	1	2	3	4	5
SENSTIVITY TO REJECTION	1	2	3	4	5
D	1	2	3	4	5

PART II

1. Think back to when you were performing the improvisations, and try to remember how you felt about your ability to express yourself in English at that time.

Overall I was disappointed with my ability. I felt very frustrated.

Overall I was pleased with my ability. I was able to express myself with ease.

1 2 3 4 5

2. How difficult did you find it to understand the character you were playing?

Not at all difficult

Difficult

1 2 3 4 5

3. How nervous did you feel when participating in dramatic activities?

Not at all nervous

Nervous

1 2 3 4 5

4. How difficult did you find it to identify with, or step into the role of the character you were playing?

Not at all difficult

Difficult

1 2 3 4 5

ANEXO A – O QUESTIONÁRIO DE STERN (CONT.)

SENSI-
TIVITY
TO RE-
JECTION

5. How embarrassed did you feel when acting in front of the class?

	Not at all embarrassed	A little embarrassed	Somewhat embarrassed	Quite embarrassed	Very embarrassed
	1	2	3	4	5

MOTI-
VATION

6. How much did you enjoy participating in the following activities?

	Not at all	A little	Somewhat	Quite a bit	Very Much
	1	2	3	4	5

a. scenes from plays (with script) 1 2 3 4 5

b. improvisation (without script) 1 2 3 4 5

SELF-
ESTEEM

7. How would you evaluate your own performance?

	I didn't like it. It was worse than I thought it would be.	About Average	I liked it very much. It was better than I thought it would be.		
	1	2	3	4	5

PART III

1. Would you like to participate in more dramatic activities?

a. scenes from plays (with script) YES NO

b. improvisations (without script) YES NO

2. Why or Why Not? (Please use back of sheet to explain your answer, and to add any other comments you may have about the dramatic activities you participated in this quarter.)

ANEXO B – QUESTIONÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES DE SALA DE AULA

Em vários momentos de nossas aulas de inglês, realizamos, em sala de aula, algumas atividades que envolviam não somente falar inglês, mas também atividades nas quais você teve de se movimentar, criar e encenar cenas em grupo.

- 1) Você se lembra de algumas destas cenas? Pode descrever alguma(s) de que se lembra?
- 2) Poderia fazer uma crítica, positiva ou negativa, dos trabalhos realizados em sala de aula os quais se baseavam nesta idéia? O que achava destas atividades? Havia outras atividades as quais você achava tão ou mais interessantes? Quais?
- 3) Em quais aspectos você acha que este tipo de atividade, de representação de cenas, pôde contribuir com seu aprendizado da língua inglesa?
- 4) Você sentiu alguma melhora pessoal em termos de sua pronúncia, entonação ou forma de se expressar?
- 5) Estas atividades ajudaram a aumentar sua autoconfiança ao falar inglês?
- 6) Acha que ficou menos inibido(a) ou embaraçado(a) ao falar inglês frente a um grupo?
- 7) Estas atividades ajudaram a aumentar/enriquecer seu vocabulário? Lembra de algum item de vocabulário adquirido durante estas atividades? Qual?
- 8) Você sente ter aprendido algo sobre a cultura norte-americana ou inglesa através destas atividades?
- 9) Atuar nestas cenas ajudou você a se comunicar de alguma outra maneira que não as citadas? Explique.
- 10) Tente se lembrar das cenas que fazia. Enquanto as realizava, como se sentia com relação a se expressar em inglês, satisfeito(a) ou insatisfeito(a)?
- 11) Quão difícil era para você “incorporar”, identificar-se com ou entender os personagens?
- 12) Ficava muito nervoso(a) durante as montagens?
- 13) Quando a elaboração das cenas passava pela decisão em grupo, você sentia facilidade em trabalhar com o seu grupo? Em geral, você participava ativamente das decisões ou preferia deixar que os outros decidissem o que fazer e apenas realizava os trabalhos? Por quê?
- 14) Para discutir as atividades, o grupo geralmente se comunicava em inglês ou em português?
- 15) Você gostava de participar da atividade de criação das cenas? De maneira geral, como você avalia seu desempenho neste tipo de trabalho?
- 16) Caso fosse convidado(a) a participar novamente deste tipo de atividades, você gostaria de fazê-lo? Por quê?
- 17) Caso ainda não tenha falado a este respeito, poderia comentar algo quanto ao quesito diversão/entretenimento/descontração na realização destas tarefas?
- 18) Vale a pena aprender brincando? Mesmo sendo adulto?

ANEXO C – Transcrições

1 – Dorival – 20 anos

Em vários momentos de nossas aulas de inglês, realizamos, em sala de aula, algumas atividades que envolviam não somente falar inglês, mas também atividades nas quais você teve de se movimentar, criar e encenar cenas em grupo.

- Você se lembra de algumas destas cenas? Pode descrever alguma(s) de que se lembra?

Eu não me lembro de nenhuma cena em especial. Me lembro de uma que eu fiz, particularmente, que acabei imitando um senhor deficiente que fica ali perto da Borges, que foi muito engraçada, todo mundo riu, mas me lembro que depois eu fiquei com a consciência pesada, mas foi divertido.

- Poderia fazer uma crítica, positiva ou negativa, dos trabalhos realizados em sala de aula os quais se baseavam nesta idéia? O que achava destas atividades? Havia outras atividades as quais você achava tão ou mais interessantes? Quais?

Acho que até dá pra apresentar uma crítica positiva e uma negativa. A positiva é que ela ajuda no sentido de que... tu acaba desenvolvendo uma linguagem que é mais utilizada no cotidiano, mais do dia-a-dia. Não é aquela linguagem tão fixa, tão rígida que a gente estuda quando vê, por exemplo, gramática. E negativa, não sei se chega a ser negativa, mas quando tu vais desenvolver as aulas de teatro, às vezes acaba se desvirtuando o assunto por causa das pessoas, sabe? Às vezes não fica o mesmo nível de interação, fica difícil atuar em grupo, têm umas que são mais tímidas. Não é pela prática do teatro em si, mas por causa de cada pessoa, como cada pessoa se comporta. Acaba comprometendo o desempenho do grupo. Mas acho que todo mundo acaba se divertindo. Todo mundo aprende e acaba saindo com um saldo positivo. Tinha outras atividades que eu achava interessantes para aprender que eram pequenos joguinhos que a gente fazia. Quebrava o gelo. A gente produzia algo mais fora da rotina que eu achava bem legal. Por exemplo, uma que não lembro se foi do oitavo ou do nono semestre em que tu pegavas uma gravura e sem especificar o nome do objeto tinha que dizer pra pessoa o que era através das características, desde que as características não fossem as óbvias. Devia ser uma descrição mais vaga. Era divertido.

- Em quais aspectos você acha que este tipo de atividade, de representação de cenas, pôde contribuir com seu aprendizado da língua inglesa?

É, como eu tinha dito antes, é bom porque desenvolve a comunicação do dia-a-dia, né?

E isso é muito importante porque tu não tem aquela linguagem rígida, né? Pro exemplo, se eu vou pros Estados Unidos ou pra algum país em que se fala inglês, vou encontrar outras pessoas e preciso me comunicar. Se eu quero perguntar onde fica tal lugar... se tu precisa fazer alguma coisa, tu não vai ter aquela linguagem formal. Tu acaba desenvolvendo aquela linguagem do dia-a-dia. Acho que isso ajuda bastante as pessoas que estão aprendendo inglês.

- Você sentiu alguma melhora pessoal em termos de sua pronúncia, entonação ou forma de se expressar?

Talvez eu tenha melhorado. É difícil eu falar de mim, mas uma coisa que eu gostei, que eu achei notável, foi que eu passei a falar mais. Era uma coisa que eu não fazia tanto. Eu sabia muito da parte da gramática. Ler e escrever eram coisas que eu achava tranquilo, mas eu acabei desenvolvendo muito mais a parte da fala, falando mais. E é uma parte fundamental. Falar é o que realmente importa. Quando tu tem de

se comunicar com alguém, tu tem de falar. E eu passei a falar bem mais. Começa a escrever e não desenvolve a fala, aí fica complicado.

- Estas atividades ajudaram a aumentar sua autoconfiança ao falar inglês? Com certeza, até porque eu aprendi a falar mais e isso vai te passando uma segurança na hora de estabelecer uma comunicação com alguém.

- Acha que ficou menos inibido(a) ou embaraçado(a) ao falar inglês frente a um grupo? É, acho que sim. Relembrando o que eu havia falado antes, acho que as atividades de teatro dependem muito das pessoas e eu sou muito tímido. Então, até por eu ser um pouco mais fechado, não sei se o falar mais mudou o fato de eu ser inibido, mas eu acredito que pode, sim, com certeza, ter contribuído. Até porque eu acabei falando muito mais, e isso, até, pra outras pessoas, pode tornar a pessoa mais desinibida. Eu sou meio tímido. Acaba sendo meu jeito. Umas coisas não mudam pra gente em termos de personalidade.

- Estas atividades ajudaram a aumentar/enriquecer seu vocabulário? Lembra de algum item de vocabulário adquirido durante estas atividades? Qual? Olha, eu aprendi muito vocabulário. Pra te dizer a verdade, palavras que eu leio e sei e significado... eu procuro no dicionário. E nas aulas, quando era exposto algum vocabulário, quando a gente lia algo, eu procurava saber o que era. Eu me lembro que, quando tu davas itens de vocabulário, tu nunca dava tradução, mas tentava explicar pra gente em outras palavras, fazendo frases em inglês e tentando fazer subentender o significado da palavra. Mas no teatro, nessas apresentações, a gente acaba utilizando muito as palavras que a gente já conhece. É muito arriscado a gente dizer algo que a gente não conhece, né? Pode acontecer que a gente pegue uma palavra que alguém fale, e que saiba, e a gente fique com aquela curiosidade de tentar descobrir o que é. Mas da minha parte, por exemplo, eu falava palavras que eu conheço. Não iria me arriscar com palavras que eu não sabia o significado. Mais ou menos assim.

- Você sente ter aprendido algo sobre a cultura norte-americana ou inglesa através destas atividades? Não sei. Acho que, de cultura, a gente não viu muita coisa.

- Atuar nestas cenas ajudou você a se comunicar de alguma outra maneira que não as citadas? Explique. É, a gente acaba... porque no teatro tem toda aquela coisa da comunicação gestual e isso ajuda na comunicação. Tirando a questão da fala, tu também tem que estar com o ouvido atento e acaba desenvolvendo isso simultaneamente.

- Tente se lembrar das cenas que fazia. Enquanto as realizava, como se sentia com relação a se expressar em inglês, satisfeito(a) ou insatisfeito(a)? Eu não tinha uma reação de ficar satisfeito ou insatisfeito. Eu tinha era uma insegurança de como as pessoas iam encarar aquilo e se elas iam entender aquilo que eu e o grupo queríamos passar. Eu tinha essa idéia, mas não chegava a ficar desapontado com a apresentação. Por exemplo, quando a gente fazia a apresentação e as pessoas aplaudiam e aparecia aquele sorriso – porque o aplauso pode ser uma coisa formal que as pessoas tão fazendo ali simplesmente porque a pessoa apresentou – mas quando a pessoa demonstrava um sorriso ou algo assim, a gente fica satisfeito. Foi algo que a pessoa gostou, achou engraçado, se divertiu. Daí, acaba passando uma sensação de alegria, agora quando ficava naquela questão do formal, eu não encarava como desapontamento. Só deixava correr.

- Quão difícil era para você “incorporar”, identificar-se com ou entender os personagens?

Olha, eu procurava fazer algo que eu conseguisse de fato representar. Quando é algo imposto, é mais difícil. Às vezes tu não tens as características que são necessárias. Por exemplo, tem um personagem que vai precisar falar bastante inglês e eu não tenho tanto essa comunicação, então é difícil. Ou se o cara tem um sotaque, por exemplo, todo um jeito, e é difícil de interpretar. Então, eu tentava fazer papéis que eu podia desempenhar melhor, alguma coisa simples. Não digo simples, mas que eu achava fácil.

- Ficava muito nervoso(a) durante as montagens?

Não. Acho que lá, tava todo mundo aprendendo, tentando fazer a apresentação, todo mundo acaba... acredito que as pessoas ficam meio tímidas, meio nervosas, porque as pessoas acabam se expondo e acham que as pessoas vão dar risada ou não gostar. Mas ali tava todo mundo sujeito ao erro, de acontecer algo errado. Quando a gente faz uma coisa sozinho, fica meio assim, mas quando todo mundo erra, tu te sente menos culpado. Pra mim era tranquilo. Não tinha assim tanto essa questão de ficar receoso.

- Quando a elaboração das cenas passava pela decisão em grupo, você sentia facilidade em trabalhar com o seu grupo? Em geral, você participava ativamente das decisões ou preferia deixar que os outros decidissem o que fazer e apenas realizava os trabalhos? Por quê?

Quando a gente trabalha em grupo, tu vai estar sujeito a opiniões diferentes. A questão é de lidar com isso, saber reconhecer que idéia é melhor e acaba acontecendo o tomar um pouco mais de tempo. Acaba sendo inevitável, porque tem de ser algo que todo mundo no grupo vá concordar, às vezes, por bem ou por mal, porque foi o voto da maioria. Em geral, as coisas eram acertadas por consenso. Então, eu acho legal. Afinal, é divertido, todo mundo está participando. Eu acho legal. Em geral, eu dizia quando achava que coisas precisavam ser ditas. Mas, em geral, eu gostava de ouvir bastante. Quando tinha idéias novas, eu gostava de ouvir. Quando eu achava boas, eu dizia. Quando não gostava, eu dizia também. Acontece muito de dizer que não achava algo legal e pedissem pra que eu desse um exemplo do que seria legal. Aí, tem que contribuir. Aí, eu tentava mostrar alguma coisa, porque só falar mal e não contribuir fica chato. Dar outras soluções é legal. Quando a pessoa não tá muito interessada ou é mais passiva, acho que acontece de a pessoa não querer contribuir. No meu caso, quando acontece algo ou tem alguma coisa de errado, eu acabo falando. E daí, como eu falei, todo mundo vai acabar tomando a decisão. Pode ser que seja uma opinião minha e ninguém mais concorde, mas quando eu me sentia nessa situação, eu falava. Ganha a maioria mais uma vez.

- Você gostava de participar da atividade de criação das cenas? De maneira geral, como você avalia seu desempenho neste tipo de trabalho?

Eu acho que eu sou assim, de sempre estar pensando várias coisas, sabe? Acho que mexe muito com a criatividade da pessoa. Se a pessoa é criativa e tem essa comunicação aí, ela acaba... eu gostava porque achava muito divertido, o simples fato de tu poder desempenhar algo diferente em aula já é legal. Tipo, um teatro. Tu te comunica bastante assim, sabe? Tudo isso era fator condicionante pra que eu pudesse apresentar idéias novas e eu achava super bacana. Eu gostava de fazer as coisas assim... às vezes idiota, pagar o mico mesmo. Eu gostava... e isso é praticamente aquele brainstorming. Vai surgindo todo o tipo de idéia maluca ou séria e a gente ia tratando disso conforme o objetivo do que tinha que ser feito.

- Para discutir as atividades, o grupo geralmente se comunicava em inglês ou em português?

Em português. O grupo utilizava mais da metade do tempo disponível pra gente discutir sobre o trabalho em português, até porque coisas que... palavras que a gente realmente não sabia, expressões que a gente tinha que tentar transmitir, a gente falava em português. Até pra gente depois poder desempenhar. A gente falava muito inglês na hora de ensaiar, que aí já são as falas que precisam ser ditas. Então a gente falava em inglês. Mas, de um modo geral, a divisão de partes acabava sendo em português.

- Caso fosse convidado(a) a participar novamente deste tipo de atividades, você gostaria de fazê-lo? Por quê?

Eu gostaria, se tivesse tempo. Acho que vale. É bem divertido. Eu levo como uma experiência que tu não faz todo dia. Tu pode te divertir e aprender. Principalmente, o que eu gosto muito nisso é que tu pode estar com pessoas, com amigos, tu acaba fazendo amizades. Sou muito desse lado assim, de se comunicar, de poder estabelecer amizades. Acho bem interessante.

- Caso ainda não tenha falado a este respeito, poderia comentar algo quanto ao quesito diversão/entretenimento/descontração na realização destas tarefas?
Acho que, pelo que eu falei, era uma coisa muito divertida e, tipo, tu acaba te acostumando e tinha as aulas de teatro, depois voltava àquela aula normal. Algumas coisas têm que ser desenvolvidas normalmente, até por questão de tempo e programação da aula. Mas eu já ficava assim: tinha vezes que eu ficava imaginando quando é que ia ter de novo. Algo assim, sabe? Era uma atividade legal. A gente se divertia, todo mundo dava risada, e tal. Não que em outros momentos não desse, mas era um momento propício para dar risadas. Era um incentivo para rir. Com certeza, os momentos de mais descontração eram quando tinha o teatro.

- Vale a pena aprender brincando? Mesmo para o adulto?

Olha, tu tem que tá focado no que vai desenvolver. O que pode acontecer é tu acabar desvirtuando e tu acaba não aprendendo. É importante o retorno. Vocês aprenderam desse jeito. Acho que até cabe o que tu tá fazendo aqui, né? E justamente pra saber se tá funcionando ou não. Dá pra aprender, sim, com certeza, através de algo mais descontraído, mas sempre focado no que precisa ser desenvolvido nas aulas. Eu aprendi, com certeza. Eu sou ainda muito criança. Eu acho que experiência e maturidade têm muito mais a ver com a experiência do que com quantos aniversários tu já teve. Eu me acho muito criança, muito brincalhão, e até por isso eu não vejo problema de aprender através da brincadeira. Tem gente que é mais fechada, mais séria. Acho que contam as idéias que a pessoa apresenta. Eu não saberia te dizer. Acho que tem que ver com as pessoas, se elas brincaram como pessoas maduras ou não. Eu, por ser brincalhão, achava fácil de aprender assim. Acho que tinha gente pra quem era mais difícil, que era introvertido e tal. Essa minha timidez que eu tinha... eu tinha uma certa insegurança e acabei desenvolvendo isso ao longo das aulas. Fui afrouxando assim, sabe? Eu sempre vou ser criança, mas não vou deixar, por isso, de apresentar idéias maduras. Enfim. Vou tá com 40 anos e ainda vou brincar, falar besteira de vez em quando. Num outro curso, eu desenvolvi muito gramática e no curso eu aprendi que... ele me ajudou a falar. Foi principalmente a fala. Até o teatro foi um fator importante nisso. É mais desenvolvida a conversação nas aulas do curso. Então, isso contribuiu bastante e eu acho que aprendi bastante com isso. Pra mim, foi importante.

2 – Luciano – 23 anos

Em vários momentos de nossas aulas de inglês, realizamos, em sala de aula, algumas atividades que envolviam não somente falar inglês, mas também atividades nas quais você teve de se movimentar, criar e encenar cenas em grupo.

- Você se lembra de algumas destas cenas? Pode descrever alguma(s) de que se lembra?

Lembro que, algumas vezes, a gente fez encenações de cenas do cotidiano, do tipo estar num restaurante ou em uma viagem, ou encontrar um amigo e conversas desse tipo. Muitas vezes, tentamos encenar algo que nos era dado sob forma de representação mesmo, fazer as outras pessoas tentarem entender do que se tratava. A maioria das encenações era de situações de cotidiano. Acho que ficava mais ou menos por aí.

- Poderia fazer uma crítica, positiva ou negativa, dos trabalhos realizados em sala de aula os quais se baseavam nesta idéia? O que achava destas atividades? Havia outras atividades as quais você achava tão ou mais interessantes? Quais?

No mínimo, elas puxavam nossa atenção, porque não era aquele trabalho de sempre, de ficar seguindo livro e fazendo os mesmo exercícios sempre. Era uma coisa divertida, a gente fazia e se sentia bem. A gente discutia como fazer essas apresentações e isso deixava a aula muito mais dinâmica, mais do que simplesmente ficar lendo um livro.

Não me lembro especificamente de outros tipos de atividades, mas jogos também eram bastante divertidos. Basicamente, eu gosto daquilo que foge de ser aquele trabalho tradicional de seguir um livro. Onde escapa disso, eu costumo gostar.

- Em quais aspectos você acha que este tipo de atividade, de representação de cenas, pôde contribuir com seu aprendizado da língua inglesa?

Eu acho que ajuda mais no sentido de que, como é uma experiência positiva, tu vai se lembrar de maneira agradável. Por ser divertida, ou por algum outro fator que tu aprecie mais, tu vai se lembrar e tu vai conseguir acabar lembrando do aspecto da língua. Tu consegue ter uma memória positiva, que vai te forçar a lembrar a língua. Tu tá apresentando alguma coisa relativa à língua. Então, por puxar uma coisa, tu vai acabar puxando a outra.

- Você sentiu alguma melhora pessoal em termos de sua pronúncia, entonação ou forma de se expressar?

Francamente, não sei, porque não é muito fácil pegar essas mudanças sutis. As mais evidentes, eu pego mais fácil, mas é uma questão de trabalho de anos. Eu acho difícil perceber num trabalho assim, mais curto. Desde então, aulas de inglês eu não tive mais, foi pouca coisa. O inglês se resume basicamente a trabalho, então eu não consigo, por conta, perceber.

- Estas atividades ajudaram a aumentar sua autoconfiança ao falar inglês?

Olha, deixa eu ver...se a situação em si, o fato de estar representando... eu realmente não sei. Mas sempre o fato de tu tá em pé falando na frente do público, te dá uma sensação diferente. Não é a mesma coisa que ficar no teu canto resmungando qualquer coisinha. Tu tá na frente de um grupo, então tu acaba tendo que ganhar um pouco mais de confiança. Quanto à atividade em si, eu não tenho certeza.

- Acha que ficou menos inibido(a) ou embaraçado(a) ao falar inglês frente a um grupo?

Olha, eu até falava pouco antes, mas eu acho até que facilitou um pouco, principalmente por expor pra um grupo, pra bastantes pessoas. Não é uma conversa direta com um par de pessoas. Eu acho até que ajudou nas vezes em que eu tive que me pronunciar. Eu até que tive uma razoável tranquilidade. São poucas as oportunidades que eu tive depois das aulas, mas eu acho que ajudou.

- Estas atividades ajudaram a aumentar/enriquecer seu vocabulário? Lembra de algum item de vocabulário adquirido durante estas atividades? Qual?

Eu imagino que sim. Depois de estar em um nível avançado como a gente tava, em inglês, o vocabulário acaba sendo uma coisa muito mais pontual, porque em geral o básico, ou, ao menos, o comum, já se sabe. A gente acaba ganhando naquelas coisas que não se costuma dizer, são situações mais incomuns. E até por fazer a gente ter que encenar e até criar uma situação que foge de um padrão de conversa simples, que a gente acaba tendo a liberdade de querer criar alguma coisa, alguma coisa engraçada, qualquer coisa mais divertida. Acaba puxando um vocabulário que, às vezes, a gente não conhece. Aí acho que ajuda.

- Você sente ter aprendido algo sobre a cultura norte-americana ou inglesa através destas atividades?

Olha, pelo que eu lembro, as atividades que tinham cultura no meio eram aquelas onde a gente olhava o livro e tinha coisas de arte, de literatura. Não sei. Acho que não.

- Atuar nestas cenas ajudou você a se comunicar de alguma outra maneira que não as citadas? Explique.

Não tenho certeza. Eu não lembro agora todos os tipos de encenação que a gente teve, mas, em geral, mais essas outras questões do tipo desembaraço ou desenvoltura. Ajuda mais quando a gente tá num aspecto mais de improviso. E eu não lembro se a gente chegou a fazer isso nas nossas encenações. Agora eu não lembro. A maioria das coisas, se eu me lembro, a gente se reunia em grupo e pensava uma encenação. O improviso saía nas falhas. Se a gente fizesse alguma coisa específica neste sentido, seria uma coisa que ajudaria.

- Você sente ter aprendido algo sobre a cultura norte-americana ou inglesa através destas atividades?

Até tenho a impressão que sim. Mas lembrar agora, eu não tô conseguindo.

- Tente se lembrar das cenas que fazia. Enquanto as realizava, como se sentia com relação a se expressar em inglês, satisfeito(a) ou insatisfeito(a)?

Por um pouco de auto-exigência, eu em geral ficava um pouco insatisfeito, porque o que eu sinto é que meu inglês é bom, tenho uma certa facilidade, um certo conhecimento e isso ajuda bastante. Só que na hora de expor, não é toda aquela fluência que eu tenho quando a gente pensa, a gente imagina. Então, é aquela coisa que, sei lá, talvez eu me exija um pouco demais, mas é um ponto que às vezes decepciona um pouquinho. Às vezes, tu pensa: "Ah, eu sei me virar numa situação dessas...". Mas tu te bota ali, tu não tem aquela desenvoltura. E apesar de aos poucos tu ir ganhando, a não ser que te botem numa situação muito mais real, seria uma coisa difícil de conseguir simular.

- Quão difícil era para você "incorporar", identificar-se com ou entender os personagens?

Olha, eu acho até que não, porque, na maioria das vezes, eu abstraía o personagem, a similaridade dele comigo, e eu fazia mais pela diversão. Até, se o personagem não tivesse muito a ver comigo, ou se tivesse, eu tentava exagerar, fazer uma coisa mais caricatural, até porque o objetivo daquela parte era dar um humor pra aula. Então, eu tratava de forçar um pouco mais e aí, também, de uma forma ou outra, acabava ficando meio distante de mim. Mas o objetivo era... eu tava ali pra acabar fazendo divertido, então ficava melhor. Se a gente já tá nessas, vamos entrar e fazer algo que seja engraçado.

- Ficava muito nervoso(a) durante as montagens?

Ao menos das primeiras vezes, digamos que o choque da surpresa deixava a gente um pouco nervoso, mas depois a gente já até imaginava. Quando desviava pra esse

tipo de assunto, já pensava que o professor ia fazer teatrinho, então já imaginava: “Vamos lá que chegou a hora da palhaçada.”

- Quando a elaboração das cenas passava pela decisão em grupo, você sentia facilidade em trabalhar com o seu grupo? Em geral, você participava ativamente das decisões ou preferia deixar que os outros decidissem o que fazer e apenas realizava os trabalhos? Por quê?

O grupo até variava um pouquinho. Mas eu acho que, no fim das contas, a gente até conseguia chegar a um consenso. Entre os mais exaltados do teatro e os mais calminhos, a gente chegava num meio termo, ou, pelo menos, se dividia numa forma razoável que a gente não ficasse muito melindrado com as patéticas que tinha que fazer ali na frente. Se tu não gostava muito de ficar te expondo, ou bancando o maluco, tinha sempre um que queria aparecer, que topava fazer os papéis mais delicados ou mais loucos. Eu gostava de tomar alguma decisão e até porque muitas vezes o pessoal pensava: “Ah, não, vamos fazer só isso aqui.” E eu dizia “Não, vamos dar um tom diferente pra isso aqui, vamos pensar de uma forma diferente.” Eu puxava pra dar um ar mais particular na encenação.

- Para discutir as atividades, o grupo geralmente se comunicava em inglês ou em português?

Ah, olha, eu acho que a maioria das vezes era em português, mesmo.

- Você gostava de participar da atividade de criação das cenas? De maneira geral, como você avalia seu desempenho neste tipo de trabalho?

Eu acho que gostava porque é uma coisa em que tu pode botar criatividade com mais facilidade. Representar já passa a ser um certo roteiro. E até por ter facilidade no imaginar o que se pode fazer ao invés de fazer, é mais fácil mesmo planejar. Eu acho que meu desempenho foi bom. Se eu podia melhorar na parte prática, é mais por me faltar um pouco de vivência. Fora conversas que eu tenho que fazer por trabalho, verbalmente falando, era o momento em que a gente ficava mais ativo. Senão, é por um telefone ou uma tela e essa parte se perde.

- Caso fosse convidado(a) a participar novamente deste tipo de atividades, você gostaria de fazê-lo? Por quê?

Dependendo de quem vai ser o público. Mas é interessante. Poderia ser bom.

- Caso ainda não tenha falado a este respeito, poderia comentar algo quanto ao quesito diversão/entretenimento/descontração na realização destas tarefas?

Isso, até um tanto eu já falei, era bom, porque era algo diferente. Não era o feijão com arroz de seguir livro. Então, deixava divertido, forçava situações divertidas, nem que fossem leves momentos de ridículo. Mas a gente podia se divertir e criar um pouquinho, sair do padrão. Então acho que, nesse ponto, ajudava bastante. Se não tiver entretenimento, fica complicado, porque se tu vai ficar sempre fazendo a mesma coisinha, se tu vai ficar numa sala de aula pra ficar lendo um livro, pra fazer aqueles exercícios, aquele roteiro, é um negócio que, francamente, eu acho muito desestimulante. Eu mesmo adoraria poder encontrar... inclusive, procuro algum lugar que tenha um método de ensino um pouco diferente, que inclua o mínimo possível esse tipo de roteiro, porque onde entra o método, as coisas ficam muito regradas, fica sem originalidade, fica muito cansativo. Eu fiquei muito tempo longe do inglês por conta disso. Tentei fazer cursos em outros colégios ou extra-classe, mas nunca consegui, porque nunca tive paciência pra agüentar, fazia um semestre e parava. No curso, eu entrei, gostei. A turma era boa, parelha, e, ainda por cima, tinha esse extra de conversar e se divertir. Aí, ajudou bastante.

- Vale a pena aprender brincando? Mesmo para o adulto?

Olha, vale. A gente é adulto, mas não deixa de fazer brincadeira. Se for virar sério, nem mesmo sair pra conversar com os amigos faz muito sentido, né? Pra falar de trabalho?

3 - Bárbara – 32 anos

Em vários momentos de nossas aulas de inglês, realizamos, em sala de aula, algumas atividades que envolviam não somente falar inglês, mas também atividades nas quais você teve de se movimentar, criar e encenar cenas em grupo.

- Você se lembra de algumas destas cenas? Pode descrever alguma(s) de que se lembra?

Alguma coisa... que era inglês, que tu pedia pra gente fazer um teatrinho, por exemplo, de uma viagem... tu tá no carro... me lembro. A gente... era alguma coisa em um carro, era uma viagem que a gente faria... éramos três. Meu colega dirigia e eu era a carona. O sinal fechava... algumas coisas assim, eu me lembro.

- Poderia fazer uma crítica, positiva ou negativa, dos trabalhos realizados em sala de aula os quais se baseavam nesta idéia? O que achava destas atividades? Havia outras atividades as quais você achava tão ou mais interessantes? Quais?

Eu acho super positivo. A gente aprende muito mais, às vezes, do que só no 'tipo básico'. Eu acho extremamente positivo. Tinha também outras atividades, exercícios revisando a matéria, ou conversar também. É uma forma de aprender.

- Em quais aspectos você acha que este tipo de atividade, de representação de cenas, pôde contribuir com seu aprendizado da língua inglesa?

Em memória. Lembrar. É mais fácil lembrar. De repente, tu lembra da cena e lembra do que tu falou em inglês.

- Você sentiu alguma melhora pessoal em termos de sua pronúncia, entonação ou forma de se expressar?

Sim, bastante.

- Estas atividades ajudaram a aumentar sua autoconfiança ao falar inglês?

Sim. Tu perde um pouco da... porque tu tem de te expor para os teus colegas, e aí tu acaba tendo... e todo mundo tá ali, fazendo a mesma coisa e tu acaba perdendo a... te desinibe um pouco. Bastante, até. Quebra o gelo, digamos assim.

- Acha que ficou menos inibido(a) ou embaraçado(a) ao falar inglês frente a um grupo? Depois? Sim. Com certeza.

- Estas atividades ajudaram a aumentar/enriquecer seu vocabulário? Lembra de algum item de vocabulário adquirido durante estas atividades? Qual?

Com certeza. Mas eu não lembro nenhum, assim específico. Lembro algo no total, assim.

- Você sente ter aprendido algo sobre a cultura norte-americana ou inglesa através destas atividades?

Muito pouco. Médio. Não muito.

- Atuar nestas cenas ajudou você a se comunicar de alguma outra maneira que não as citadas? Explique.

Na questão da segurança. Tu te sente um pouco mais segura. Se eu errei, na real, todo mundo pode errar. E tu tá se expondo ali, tu tá brincando. Então, segurança. Tive mais segurança depois das aulas.

- Tente se lembrar das cenas que fazia. Enquanto as realizava, como se sentia com relação a se expressar em inglês, satisfeito(a) ou insatisfeito(a)?

Em geral, satisfeita, até porque a gente ensaiava antes. Satisfeita. Não muito satisfeita, mas satisfeita.

- Quão difícil era para você “incorporar”, identificar-se com ou entender os personagens?

Eu acho que era tranqüilo, até porque eu já tinha um pouco de carga de teatro. Minha mãe é professora de artes e, quando eu era pequena, ela trabalhou muito com teatro em escola estadual. E eu participava das aulas. Eu fiz, acho que, uns dois anos de teatro com ela. E depois, no cursinho. Eu também fiz no cursinho um semestre e tinha lá na Casa de Cultura... eu sei que ele trabalhava com teatro e um curso pré-vestibular onde estudei também tinha... até pra desestressar... aí, eu fiz nesse semestre. Então, assim, tenho dois anos e pouco de teatro. Eu apresentava peça de teatro em escola carente. Até os dezoito anos, quando eu tinha tempo de fazer isso.

- Ficava muito nervoso(a) durante as montagens?

Não ficava nervosa. Bem tranqüila.

- Quando a elaboração das cenas passava pela decisão em grupo, você sentia facilidade em trabalhar com o seu grupo? Em geral, você participava ativamente das decisões ou preferia deixar que os outros decidissem o que fazer e apenas realizava os trabalhos? Por quê?

Ah, sim. Eu nunca tive dificuldade de trabalhar com grupo. A gente sempre trabalhava junto e eu participava ativamente. Acho que a turma era bem integrada e a turma já se conhecia havia dois semestres – que a gente conviveu junto – então já era uma turma que tinha certa integração. Era uma turma em que já tinha a integração do grupo. Eu nunca tive dificuldade de me integrar com as pessoas.

- Para discutir as atividades, o grupo geralmente se comunicava em inglês ou em português?

Meio a meio. Acho que na hora de montar o texto, sim, era inglês. Mas quando tinha alguns detalhes pra ser acertados, acabava sendo em português.

- Você gostava de participar da atividade de criação das cenas? De maneira geral, como você avalia seu desempenho neste tipo de trabalho?

Gostava da criação, sim, me sentia muito bem na parte da criação. Eu tenho facilidade de me comunicar, de me dar bem com as pessoas. Então, trabalhar em grupo pra mim é super tranqüilo. Me integro facilmente com as pessoas. No mais, é isso. Eu gosto de trabalhar, desta parte, assim, RP, de estar envolvida com pessoas.

- Caso fosse convidado(a) a participar novamente deste tipo de atividades, você gostaria de fazê-lo? Por quê?

Sim. Porque eu gosto. Porque tu aprende bastante. E até em termos de integração pessoal, assim acho que tu aprende muito mais. Eu gostaria. Acho que a gente aprende muito fazendo este tipo de trabalho.

- Caso ainda não tenha falado a este respeito, poderia comentar algo quanto ao quesito diversão/entretenimento/descontração na realização destas tarefas?

Acho que torna a aula mais divertida. Mais criatividade, assim, não torna tão monótono. Por exemplo, eu, no meu caso, eu trabalhava toda semana, direto. Chegava no sábado, eu estava super cansada. E não era aquela coisa de levantar de manhã cedo e “Bá, tenho de ir pra aula de inglês.” Era uma coisa um pouco mais divertida. Tu até chega lá meio cansada, mas, na brincadeira, tu acaba te divertindo,

dando risada e aprendendo ao mesmo tempo. Isso é bem legal. Não cansa tanto. É diferente.

- Vale a pena aprender brincando? Mesmo para o adulto?
Ah, vale. Certo que sim.

4 – Carla – 28 anos

Em vários momentos de nossas aulas de inglês, realizamos, em sala de aula, algumas atividades que envolviam não somente falar inglês, mas também atividades nas quais você teve de se movimentar, criar e encenar cenas em grupo.

- Você se lembra de algumas destas cenas? Pode descrever alguma(s) de que se lembra?

A que mais me marcou... a matéria era invenção. Cada grupo tinha que criar algum invento, ou um objeto que fosse revolucionário e apresentar isso. Eu lembro de praticamente todos os grupos, mas o que mais me chamou atenção era uma máscara pra políticos poderem beijar criancinhas e uma palma pra ele abanar e, claro, do nosso grupo, que era um segurador de bebês e que, casualmente, o professor fez o papel principal, que era o bebê. Aliás, fantástico.

- Poderia fazer uma crítica, positiva ou negativa, dos trabalhos realizados em sala de aula os quais se baseavam nesta idéia? O que achava destas atividades? Havia outras atividades as quais você achava tão ou mais interessantes? Quais?

Eu achei fantástica a dinâmica do grupo. Eu só achei que, como o grupo era muito grande, eram grupos de três ou quatro alunos cada um, então eram muitos grupos e o processo ficava muito repetitivo. Então, assim, acabava cansando porque tu tinha todo o segundo período só para as apresentações e tu acabava cansando. No terceiro ou quarto grupo, tu já tava meio cansado. Então, a título de sugestão... claro, eu não tenho didática, não sei como isso funciona, mas de fora, seria de, de repente, juntar dois assuntos na mesma aula e na aula seguinte, divide o grupo grande em dois grupos e aí cada grupo faz um assunto. Com sete, oito grupos fazendo apresentação, mas metade fazendo apresentações diferentes. Outra coisa que se poderia fazer é não fazer as apresentações em todas as aulas, porque se não era em todas as aulas, era alguma coisa semelhante ao teatrinho, com diálogos e grupos pré-determinados. O que acontece é que ficava meio previsível, a gente sempre sabia o que ia acontecer na segunda parte da aula. Era legal, descontraía, dava um pique pro sábado de manhã, que era terrível. Mas, ao mesmo tempo, cansava. Tu não desenvolvia coisas diferentes. Tu sempre tinha a estória do teatrinho pra fazer, deixando, pelo menos pra mim, a idéia de que era sempre a mesma coisa. A dinâmica em si, eu achava fantástica. Eu acho que aprendi bastante e – ah, sim, o principal problema no teatrinho que eu achava era que sempre as mesmas pessoas falavam. E são as pessoas que acabavam tendo conceito A. Ou seja, as pessoas mais... medianas – porque a turma era muito heterogênea – então... os alunos mais tímidos, ou que tinham mais dificuldade em falar não falavam. As falas deles eram sempre menores porque eles mesmos pediam. Uma coisa que eu gostava na dinâmica dos grupos era que sempre mudavam os grupos, sempre trocavam os parceiros até pra mudar as experiências. Isso, eu achava muito legal. Outras atividades... bom, a turma era muito grande. Acho que o teatrinho foi a forma mais acertada de fixação de conteúdo, porque a parte teórica de passar o que tá no livro e o aluno escrever, não tem como fugir disso. Tu pode plantar bananeira ali na frente, mas tu vai ter que passar por essa parte considerada chata do aprendizado – que eu, particularmente, achava muito boa. A gente tinha dois problemas pelo fato da turma ser grande. Primeiro, pouquíssimos alunos faziam os temas e sempre vinham com as mesmas dúvidas, o que atrasava mais a aula e em segundo, o fato da turma ser muito heterogênea. Eventualmente a

gente fazia situações de conversação mais simples entre os grupos. Mas eu acho que o caminho do teatrinho era o melhor mesmo.

- Em quais aspectos você acha que este tipo de atividade, de representação de cenas, pôde contribuir com seu aprendizado da língua inglesa?

Em todos os aspectos. No momento em que tu crias as situações, fala as frases, tu associas muito mais com ela. Tem várias expressões que eu aprendi nessa época que eu até hoje (recordo), só de me lembrar da situação que foi vivenciada. Claro que muitos dos teatrinhos eram tão absurdos que não tinha nem como criar de novo o texto da frase num diálogo real. Mas a estrutura frasal, a forma de colocar o verbo, principalmente aqueles 'past participle', né? A melhor forma de tu fixar isso é insistir, bater várias vezes na mesma tecla. Nada melhor do que um teatrinho extremamente repetitivo com dez grupos pra justamente pegar.

- Você sentiu alguma melhora pessoal em termos de sua pronúncia, entonação ou forma de se expressar?

A pronúncia... sim, nos três. Principalmente na forma de me expressar. Eu cresci bastante nesse período e de lá pra cá, eu continuo tendo aulas e senti que tô numa crescente permanente, coisa que, durante o período que eu tava no curso, eu me sentia estagnada. É como se eu não tivesse aprendendo nada. Por melhores que fossem as aulas, eu me sentia como se não tivesse aprendendo nada. E essa explosão, o 'boom', foi quando eu passei a ter aula particular, porque o ensino é bem mais focado e em parte porque tudo que eu aprendi lá, que eu achava que não tava aprendendo, eu tava só trabalhando pra dar o 'boom' logo em seguida. Então, foi muito bom. Eu tinha ficado um período de três anos sem ter aula. Então, foi ótimo porque eu comecei a rever os pontos principais da matéria de maneira tranqüila... então, a matéria era passada de forma bem didática, o que me ajudou a solidificar bastante.

- Estas atividades ajudaram a aumentar sua autoconfiança ao falar inglês? Com certeza. Com certeza.

- Acha que ficou menos inibido(a) ou embaraçado(a) ao falar inglês frente a um grupo? Eu nunca fui inibida ou embaraçada. Também nunca me senti envergonhada, tá? Mas hoje eu me sinto muito mais à vontade, muito mais confiante pra falar com uma pessoa que fala muito bem, ou pra falar com um estrangeiro direto, mas numa turma de alunos eu nunca tive vergonha, então... no trato com estrangeiros, eu agora tô muito mais confiante.

- Estas atividades ajudaram a aumentar/enriquecer seu vocabulário? Lembra de algum item de vocabulário adquirido durante estas atividades? Qual?

Sim. Com certeza. Principalmente frases com o 'past participle' e palavras como... a parte de comidas, verduras, 'lettuce' e tudo mais. Foi um vocabulário que eu já tinha aprendido no colégio, mas tinha esquecido porque nunca mais usei. E, lá, eu voltei com força total. O que eu mais peguei foi o 'it is said that'. Aquela parte das fofocas, né? Peguei bastante.

- Você sente ter aprendido algo sobre a cultura norte-americana ou inglesa através destas atividades?

Mais da norte-americana. O livro era britânico, né? Mas até tua forma de falar, é tudo bem mais americanizado. E gírias e tudo. Tu trazia alguma coisa de como se fala. É bem interessante, bem legal. Mas era mais da cultura americana. Da cultura britânica, eu tive com um outro professor particular que morava em Londres. Até meu sotaque, hoje, é meio britânico por causa disso.

- Atuar nestas cenas ajudou você a se comunicar de alguma outra maneira que não as citadas? Explique.

Com certeza... o teatro em si te desenvolve vários 'senses'. Claro que era totalmente amador, mas é lá que o desenvolvimento corporal foi muito bem trabalhado. Mas... a gente fez uma aula de mímica também, né? A gente fez também... trabalhou com isso. A expressão corporal foi bem trabalhada.

- Tente se lembrar das cenas que fazia. Enquanto as realizava, como se sentia com relação a se expressar em inglês, satisfeito(a) ou insatisfeito(a)?

Ah, sim. Grande parte das vezes, sim! Em um que outro teatrinho, eu ficava insegura, porque uma fala que me davam era grande demais pra eu decorar. E eu tenho um problema de ser muito crítica comigo mesma. Tento sempre fazer tudo muito perfeito e, às vezes, eu sentia um pouco a responsabilidade grande demais de estar ali na frente e falar uma fala muito grande sem tá totalmente segura. Mas não pelo vocabulário. Mais pela memorização da frase toda mesmo. O vocabulário e outras coisas eram tão bem trabalhados na primeira parte da aula que a segunda parte era tranqüila. Fluía.

- Quão difícil era para você "incorporar", identificar-se com ou entender os personagens?

Absolutamente nada difícil. Eu sempre gostei muito de teatro, cheguei a fazer teatro no colégio. Era uma brincadeira, era tudo brinquedo. Acho que somente os bem tímidos no grupo não conseguiam entrar na brincadeira. E eu, pra tímida, não sirvo. Acho que, pra quem é tímido, o começo deve ser bem difícil. Mas depois que se começa, deve ser libertador, desbravador. É claro que, ali, a gente estava numa situação diferente da situação de colégio, onde a gurizada pega no pé, convive o dia todo, sacaneia. Ali, ninguém tinha muito contato um com o outro, né? Eu terminei o curso sem saber o nome de vários alunos. E a maioria se conhecia porque já vinha junto desde o início do curso. Eu entrei de pára-quedas já no nono semestre, mas eu acho que, com certeza, o aluno tímido, em uma sala de inglês de um curso como o nosso, tem só a ganhar com esse tipo de trabalho. Não sei se numa sala de aula onde todos os coleguinhas podem pegar no pé – porque criança é muito cruel, né? – ele se sentiria bem, se sentiria confortável, mas num curso como o nosso, com certeza. Foi uma ferramenta muito boa, até pra vida da pessoa.

- Ficava muito nervoso(a) durante as montagens?
Não, nem um pouco.

- Quando a elaboração das cenas passava pela decisão em grupo, você sentia facilidade em trabalhar com o seu grupo? Em geral, você participava ativamente das decisões ou preferia deixar que os outros decidissem o que fazer e apenas realizava os trabalhos? Por quê?

Sim, a maioria das vezes, eu dava uma idéia e se seguia a estória a partir da idéia inicial que eu dava. Ou eu ia ajudando a montar. Eu sempre fui de participar ativamente do processo criativo. Mesmo que a idéia partisse de outro, eu topava numa boa, sabe? Se não aceitassem minha idéia, beleza. Vamos de outro jeito.

- Para discutir as atividades, o grupo geralmente se comunicava em inglês ou em português?

Ah, o recomendado era falar sempre em inglês. Às vezes, a gente dava uma escapadinha. O solicitado pelo professor em aula era falar em inglês.

- Você gostava de participar da atividade de criação das cenas? De maneira geral, como você avalia seu desempenho neste tipo de trabalho?

Eu me sentia bem nas criações. Acho que agregava para o grupo o fato de eu estar botando paixão ali. Eu trabalhava com paixão, e ajudava a criar com paixão. E acho que isso refletia positivamente. Nos grupos, dificilmente se via uma apresentação que não era boa. Pela criatividade ou pela... o que tu mais via era a pronúncia de um ou outro aluno que podia não tá boa, alguém que falava muito baixinho, mas isso era outra coisa. Aquela sala em que a gente tava era terrível. Dava um eco desgraçado. Mas tu nota que a criação do grupo como um todo era muito legal.

- Caso fosse convidado(a) a participar novamente deste tipo de atividades, você gostaria de fazê-lo? Por quê?

Sim, porque eu acredito nesse tipo de atividade. Como eu falei no começo, eu acho esse um dos tipos de atividade mais divertidos, lúdicos, e fáceis de memorizar pra gravar determinada situação ou determinado conteúdo que se tá passando.

- Caso ainda não tenha falado a este respeito, poderia comentar algo quanto ao quesito diversão/entretenimento/descontração na realização destas tarefas?

Acho que essa é a melhor forma de memorizar sem ter decorado. No momento em que tu usa uma atividade lúdica como essa, que te gera prazer, que te faz rir – porque a gente passava rindo aquela segunda parte da aula, sabe? - era extremamente agradável. Tu ria bastante. Dava risada da cara dos alunos, dava risada da situação que eles criavam – não da cara deles como gozação, mas do que eles tavam apresentando. Isso descontraía a turma de uma forma muito agradável. Eu sentia um prazer enorme de levantar sábado de manhã com chuva, com sol, no frio que fosse, pra ir ter aula. Eu gostava mesmo. E essa parte lúdica, essa parte da diversão é que mais nos chamava pra aula. Até... voltando ao ponto inicial que eu disse da sugestão... não era pra não fazer teatro em determinado momento, mas que ele fosse dividido em tópicos diferentes pra não ficar muito cansativo o mesmo tópico sendo batido muitas vezes. Mas não tirar pra fugir da regra, porque o que tornava legal a aula era o momento da brincadeira que a gente fazia. Acho que é com a brincadeira que tu grava melhor o conteúdo. Eu posso te descrever, sem olhar o livro, vários dos tópicos que nós tivemos só lembrando das pecinhas de teatro. A gente começou com invenções, fizemos as comidas, enfim. Acho que, se virmos no livro tópico a tópico o que foi visto em cada aula, eu sou capaz de te dizer pelos teatrinhos qual era o conteúdo. Claro que alguns te gravam mais, porque o assunto é mais interessante, a forma com que o livro abordou propiciou um teatro muito melhor – aquela das fofocas foi fantástica. As invenções... pra deixar registrado, na das fofocas, havia uma estrutura ‘diz-se que’ algo aconteceu. Bem no estilo de fofocas. Então, os alunos tinham de se juntar e criar uma estória ou contar uma lenda ou contar alguma fofoca atual. Lembraram do caso do bandido da Rua do Arvoredo, lembraram de vários mitos portoalegrenses, gaúchos ou brasileiros, enfim, pra usar uma estrutura frasal que a gente tinha aprendido há pouco. Isso é muito legal. Tu consegue criar, voar em cima de uma estrutura rígida, de uma forma formal de escrita. E é com isso que tu acaba gravando, lembrando depois e podendo usar depois.

- Vale a pena aprender brincando? Mesmo para o adulto?

Sempre. É a melhor forma de aprender. É brincando que tu grava com mais ênfase o que tu tá fazendo. Até hoje. Mesmo na fase adulta. A prova tá em que os teatrinhos eram maravilhosos. Saíam pérolas dali de dentro.

5 – Carlos – 20 anos

Em vários momentos de nossas aulas de inglês, realizamos, em sala de aula, algumas atividades que envolviam não somente falar inglês, mas também atividades nas quais você teve de se movimentar, criar e encenar cenas em grupo.

- Você se lembra de algumas destas cenas? Pode descrever alguma(s) de que se lembra?

Sim, eu me lembro muito bem dessa cena do... do 'baby holder'. Era um objeto que a gente não sabia se existia, mas que tinha um desenho e tinha que apresentar o que ele fazia. Era pra fazer uma propaganda sobre aquilo. E daí... eram grupos e tinham vários objetos estranhos que a gente não sabia se existiam. Lembro que a gente tava sempre se movimentando, fazendo alguma coisa. E a gente se juntava em grupos.

- Poderia fazer uma crítica, positiva ou negativa, dos trabalhos realizados em sala de aula os quais se baseavam nesta idéia? O que achava destas atividades? Havia outras atividades as quais você achava tão ou mais interessantes? Quais?

Eu acho que a idéia de se movimentar... ela tem uma série de vantagens, no sentido de que tu pode, quando tá botando as pessoas pra se movimentar... elas têm também que se mostrar de uma maneira que não é necessariamente falando. As pessoas deixam... por exemplo, uma pessoa que tem mais vergonha de falar em inglês, ela esquece um pouco da vergonha porque ela vai tá muito mais preocupada com a vergonha de se mexer do que de falar em inglês. Então, essa vergonha fica mais de lado. Ajuda a pensar também uma comunicação não-verbal, que é uma coisa que não é necessariamente... tu sabe que tem uma entonação de pergunta, mas tu pega um aluno com problema, que não tá preocupado com a entonação. E a mesma coisa acontece quando tu tá falando. Tu já tem uma outra coisa, tu fala com as mãos, tu fala com a boca. E quando tu é obrigado a encenar uma coisa, tu tá preocupado também com essa coisa corporal, que é uma coisa legal, que a pessoa deveria estar mais preocupada. Acho isso muito legal. Talvez tivesse sido melhor em níveis um pouco menos avançados, porque daí tu pega e já pode fazer todo mundo dar tanta risada um do outro que, no avançado, já vai tá mais acostumado com aquilo, vai ser mais natural. Uma conversação mais rápida. Só vantagens. Outras atividades... não acho que seja mais interessante, mas foi muito divertida uma atividade de produzir um texto, mostrando figurinhas que tu tinha que escrever algo sobre aquela figurinha e daí escreve uma frase, apresenta outra figurinha... aquela produção foi legal. Conseguir costurar um texto precisa de uma certa criatividade, até pra conseguir conectar aquilo tudo em um texto. Pode até ficar meio sem noção, mas tu pode no fim conseguir conectar.

- Em quais aspectos você acha que este tipo de atividade, de representação de cenas, pôde contribuir com seu aprendizado da língua inglesa?

Eu acho que um dos problemas de qualquer aluno de língua estrangeira é o problema de falar uma língua estrangeira. Aí, ele pede pro professor corrigir. Não é relativamente necessário algumas vezes. Acho que ela tem essas vantagens. Tipo, um choque desinibitório. Que é uma vantagem bem grande.

- Você sentiu alguma melhora pessoal em termos de sua pronúncia, entonação ou forma de se expressar?

Eu acho que sim. Dá pra tu pensar. Em determinados momentos eu parava pra pensar... tem um certo momento em que tu consegue ver isso. Tu precisa ver as outras pessoas. A questão do 'baby holder', que era uma chamada de comercial. Então, tem toda uma questão de entonação de comercial, tipo "Ligue 555...", que era algo que a pessoa tem que olhar e aí pode perceber isso.

- Estas atividades ajudaram a aumentar sua autoconfiança ao falar inglês?

Acho que sim.

- Acha que ficou menos inibido(a) ou embaraçado(a) ao falar inglês frente a um grupo?

Sim, sim.

- Estas atividades ajudaram a aumentar/enriquecer seu vocabulário? Lembra de algum item de vocabulário adquirido durante estas atividades? Qual?

Vocabulário, sim. Foi um monte de palavras. Principalmente quando tu tá lidando... por exemplo, a atividade essa com os itens que não existiam ou existiam era perfeita pra isso, porque tinha um monte de coisas lá que tinha que tentar explicar... e não é um vocabulário com o qual tu tá acostumado. Em termos de vocabulário, acho que são muito boas as atividades. Mas eu não me lembro de nenhum item específico.

- Você sente ter aprendido algo sobre a cultura norte-americana ou inglesa através destas atividades?

Eu acho que com essa atividade específica, ela trouxe algo de cultura norte-americana. Essas coisas são umas coisas malucas que tu diria... tu poderia imaginar que seria uma coisa de americanos.

- Atuar nestas cenas ajudou você a se comunicar de alguma outra maneira que não as citadas? Explique.

Não sei. Acho que mais no choque desinibitório que eu te falei. É isso.

- Tente se lembrar das cenas que fazia. Enquanto as realizava, como se sentia com relação a se expressar em inglês, satisfeito(a) ou insatisfeito(a)?

Eu diria que satisfeito. Até porque como as cenas em geral traziam muita gargalhada, eu ficava bem tranqüilo. Mesmo que tu cometesse um erro, tu passava por cima e tava dando risada disso. Tu percebia e no final te sentia tranqüilo. Tipo: "Olha, eu tô falando!" No final das contas, aquele erro, aquele medo passou. Era uma coisa que precisava. Qualquer coisa que precisasse de correção era corrigida.

- Quão difícil era para você "incorporar", identificar-se com ou entender os personagens?

Eu nunca fui muito teatreiro. Tive alguns amigos que fizeram teatro. Até, alguma época, eu fiz teatro no colégio, mas eu não consigo me identificar com o personagem. Era engraçado, sabe? E por ser engraçado, por ser divertido, tu acabava deixando rolar. Tu nem percebe que tá em determinado personagem. Acho que deixava rolar.

- Ficava muito nervoso(a) durante as montagens?

É uma tensão pré-apresentação. No momento que tu tá ali, deu. Mas ninguém quer ser o primeiro pra fazer. Mas no momento que um vai, aí a gente chuta o balde e todo mundo vai. Daí, ninguém quer ser o último.

- Quando a elaboração das cenas passava pela decisão em grupo, você sentia facilidade em trabalhar com o seu grupo? Em geral, você participava ativamente das decisões ou preferia deixar que os outros decidissem o que fazer e apenas realizava os trabalhos? Por quê?

Eu acho que sim. Eu acho que a gente não teve problemas com isso. A gente sempre passava por grupos diferentes, então não tinha muita discussão. O que podia acontecer era de não ter muita idéia pra apresentar. Mas alguém ia ter uma idéia e a gente ia deixar rolar. Se só tem aquela idéia, vai aquela idéia mesmo. Em geral, eu deixava decidirem. Mas sempre que tavam se enrolando muito, eu dizia "Bom, é isso! Deu." Nunca gostei de deixar enrolar demais.

- Para discutir as atividades, o grupo geralmente se comunicava em inglês ou em português?

Dependia. Algumas vezes em inglês, algumas em português. Dependia também, por exemplo, se tu tinha um grupo de gente que era mais avançada, aí o pessoal falava em inglês. Se tu tinha um grupo de gente com mais dificuldade, aí ia pro português. Tu

não tem como escapar. E tu sempre acaba gerando alguma coisa legal em inglês. Então de qualquer maneira, todo mundo falaria em inglês.

- Você gostava de participar da atividade de criação das cenas? De maneira geral, como você avalia seu desempenho neste tipo de trabalho?

Acho que sim. Dependendo do que fosse, eu era bem criativo, mas se tivesse que me dar uma nota de um a dez, eu me daria uns seis, sete. Não sou muito bom com essa parte de criação. Se eu fosse um bom criador, ia fazer marketing. Mas tu acaba sempre metendo o bedelho, mesmo que tu não queira. Eu me metia eventualmente.

- Caso fosse convidado(a) a participar novamente deste tipo de atividades, você gostaria de fazê-lo? Por quê?

Aham. Primeiro, porque é super relax, é uma coisa divertida. Tu tem uma sensação de estar fazendo mais do que inglês naquele momento. Tu tá lá e tá te divertindo ao mesmo tempo. Não é simplesmente estar aqui por ser obrigado a estar aqui por uma hora e meia. Eu acho que aprendi bastante vocabulário, bastante coisa. Eu gostaria, sim.

- Caso ainda não tenha falado a este respeito, poderia comentar algo quanto ao quesito diversão/entretenimento/descontração na realização destas tarefas?

Eu acho que tem que ser... quanto mais divertido for, melhor. O cara que chega na aula de inglês, tá cansado, não quer fazer uma coisa que queima os miolos dele. Se tem uma coisa divertida, ele vai deixar fluir, vai deixar... eu acho que esse tipo de atividade tem essa vantagem. Tem uma vantagem da pessoa tá usando o inglês dela numa coisa que é diferente, no sentido de que não é uma coisa tão estanque, tão fechada dentro de um livro didático, por exemplo. Isso é um pouco chato de vez em quando. E no momento em que tu tá fazendo alguma coisa assim, tu não tá tão fechado. Tu tem mais oportunidades de criar com a língua. Tu vai ser obrigado, de repente, a usar estruturas que tu provavelmente nunca viu. Uma atividade como essas, num nível talvez não muito básico, mas não necessariamente avançado, pode, na minha opinião, fazer com que o cara comece a reproduzir, gerar coisas. Faz com que ele faça algo meio exponencial com a língua. Aquilo tudo que ele tinha aprendido de estruturas em sala de aula, aquela coisa mais fechada do livro didático, ele conseguiu perceber que ele pode usar aquilo em uma atividade de conversação. Ele tem tudo pra dar certo.

- Vale a pena aprender brincando? Mesmo para o adulto?

Vale. Vale, sim.

6 – Márcia – 22 anos

Em vários momentos de nossas aulas de inglês, realizamos, em sala de aula, algumas atividades que envolviam não somente falar inglês, mas também atividades nas quais você teve de se movimentar, criar e encenar cenas em grupo.

- Você se lembra de algumas destas cenas? Pode descrever alguma(s) de que se lembra?

Eu me lembro eu encenando com um colega. Nós numa situação dentro de um ônibus, como se a gente tivesse dentro de um ônibus e tivesse que parar pra descer. Quais seriam as coisas que a gente diria? Como que a gente diria isso em inglês? Como se a gente tivesse vivenciando lá e, além do mais, a gente tinha que mostrar pras outras pessoas encenando isso, né? Então envolvia uma situação do dia-a-dia, uma coisa cotidiana, corriqueira, com o teatro, com a parte do drama, da encenação, né? Tinha mais peças de teatro também, mas agora eu não tô me lembrando especificamente o que eram.

- Poderia fazer uma crítica, positiva ou negativa, dos trabalhos realizados em sala de aula os quais se baseavam nesta idéia? O que achava destas atividades? Havia outras atividades as quais você achava tão ou mais interessantes? Quais?

Da parte positiva, é porque a gente tem que encarar isso com muita espontaneidade, como se fosse um falante estrangeiro na situação, na língua inglesa. Então, a espontaneidade faz com que a gente comece a encarar aquilo como se fosse a realidade, como se a gente tivesse no país falante de língua. Por outro lado, isso pra mim era legal porque me dava a oportunidade de colocar em prática tudo aquilo que eu já tinha lido e estudado e me dava a oportunidade de aprender mais ainda, dependendo da situação. Mas, por outro lado, por outras pessoas não gostarem, por elas não gostarem de se expor – esse é o lado ruim. Mas, comigo, isso não tinha problema, porque eu sou bem cara-de-pau. Eu sou bem aberta, eu gosto de me expor, de fazer palhaçada. Eu acho isso legal, uma boa maneira de aprender. Mas outras pessoas ficavam muito nervosas em ter de falar inglês nessa forma espontânea. Mas uma aula de língua deveria ser isso, deveria ser a fala e não somente a gramática. A meu ver, deveria ser a gramática aplicada ao dia-a-dia, tentar juntar essas coisas, a gramática como que auxiliando pra isso, mas algumas pessoas ficavam muito nervosas e se travavam, não conseguiam... essa seria a parte negativa pra algumas pessoas. Eu me lembro de a gente fazendo atividades com filmes. Uma atividade que tu preparou – muito bem direcionada, muito bem detalhada – que a gente tinha que prestar atenção no filme, na língua. O filme que a gente via era uma animação em inglês com legenda em inglês, se eu não me engano. E depois a gente fez uma revisão pra prova da parte gramatical usando aquilo que a gente viu do filme. Então, era bem aquela coisa da gramática aplicada ao que a gente viu, ao falar engraçado, espontâneo, no dia-a-dia, ao uso. Outra atividade foi a parte com música. 'I will survive' pra aprender 'Phrasal Verbs'. E 'a lot of games'. Bastantes jogos a gente usou além do teatro, né?

- Em quais aspectos você acha que este tipo de atividade, de representação de cenas, pôde contribuir com seu aprendizado da língua inglesa?

Bom, primeiro no aspecto da exposição, que falar é se expor. Então, nada mais, nada menos, a gente tá numa forma natural tentando... natural, não, né? É artificial, mas a gente tá tentando tornar de uma forma natural como é que seria o uso da língua num ambiente que exija esse uso.

- Você sentiu alguma melhora pessoal em termos de sua pronúncia, entonação ou forma de se expressar?

Ah, com certeza, porque quanto mais a gente faz esse tipo de trabalho, mais nos desinibe e naturalmente a pronúncia... claro, a gente pode errar, pode esquecer a fala, a gente tem o cutucão do colega ou do professor... também já me aconteceu muitas vezes... esse "mico" faz a gente gravar, né? Faz a gente marcar que "é desse jeito que eu falo, não é daquele outro". Porque tu fala de um jeito, sabe, errado e as pessoas riem de ti... e aí tu pensa: "Ah, não, nunca mais vou errar desse jeito." É uma maneira de desinibir.

- Estas atividades ajudaram a aumentar sua autoconfiança ao falar inglês?

Ajudaram. Algumas maneiras colocam a auto-estima pra baixo, mas daí a gente acaba rindo da situação. No fim, sempre tem um aprendizado.

- Acha que ficou menos inibido(a) ou embaraçado(a) ao falar inglês frente a um grupo? Na medida em que a gente ia fazendo, menos embaraçada, porque a gente já conhecia a turma... e seria interessante, também, como sugestão, mostrar as atividades de teatro pra outras turmas... pra gente não encenar dentro do nosso próprio grupo. Reunir as turmas do curso, assim, de juntar as turmas, por exemplo, do

nível nove, e fazer as apresentações pras outras turmas. Seria uma atividade mais ampla, né?

- Estas atividades ajudaram a aumentar/enriquecer seu vocabulário? Lembra de algum item de vocabulário adquirido durante estas atividades? Qual?

Primeiro de tudo, a gente tinha que elaborar o que a gente ia encenar na nossa cabeça. Só que a gente tem que pegar as palavras que a gente vai pegar de acordo com a encenação. Então, a gente tinha que escrever, no caso, o roteiro, o *script*. E, nisso, a gente tinha que procurar as palavras de vocabulário. Eu não me lembro especificamente, mas lembro, por exemplo, uma encenação de medos que a gente sente, por exemplo, o medo de elevador, de barata. Eu era com medo de barata... por exemplo, fazer o escândalo em inglês. Como é que eu ia fazer isso sem ter vocabulário sobre medo?... o grito. Como seria gritar de medo de barata em inglês? Como eles vão falar isso? Vocabulário, sempre. Totalmente. A gente sempre aprende algo de vocabulário. No ônibus, como eualaria "puxar a cordinha" em inglês? A gente só vai saber vivendo isso no dia-a-dia... e o teatro proporciona isso. As situações do dia-a-dia e de uma forma engraçada, porque têm pessoas te vendo.

- Você sente ter aprendido algo sobre a cultura norte-americana ou inglesa através destas atividades?

Bom, a gente não... infelizmente, a gente não fez tantos quanto a gente gostaria, né? Eu acho que aprendi mais de pequenas situações assim, como é que o americano ou o inglês...alaria aquilo nas pequenas situações... não, assim, de história ou de cultura eu aprendi tanto, sabe? Mas mais das pequenas situações do cotidiano. Eu não tô lembrada agora, mas eu não sei se era um teatro sobre o 'John Appleseed', era 'North American culture'.

- Atuar nestas cenas ajudou você a se comunicar de alguma outra maneira que não as citadas? Explique.

Improvisação, que isso faz a gente espremer o vocabulário lá do fundo do baú. Improvisação é assim, o nervosismo faz a gente desembuchar o vocabulário.

- Tente se lembrar das cenas que fazia. Enquanto as realizava, como se sentia com relação a se expressar em inglês, satisfeito(a) ou insatisfeito(a)?

Acho que na maioria das vezes, poderia ter sido melhor. Porque em geral a gente nem ensaiava direito, né? O ensaio já era encenar, né? Aquilo era meio que um ensaio já encenando, né? Já apresentando, mas a gente se sente bem, porque aquilo motiva a querer fazer mais vezes, poder realizar de novo... pra quem gosta, né? Eu gostava de fazer aquilo, a gente fica muito motivado em aula. Muito motivado.

- Quão difícil era para você "incorporar", identificar-se com ou entender os personagens?

Não sei se eu me preocupava em fazer isso ou não. Em geral, eu ia lá e fazia, simplesmente. Sem me preocupar com personagem. Eu geralmente entrava na situação, assim.

- Ficava muito nervoso(a) durante as montagens?

Ficava. Muito nervosa. Ficava. Voltando à parte da auto-estima, o que me baixava a auto-estima era pensar: "Ah, o que os meus colegas vão achar?" Porque a gente sempre tem aquela coisa: "Ai, os colegas sabem mais que eu." Isso baixava a minha auto-estima. Dava uma baixada quando eu encarava os nervosismos do grupo que tava apresentando comigo. Aí, a gente via que a gente tava na mesma situação e a gente se identificava e isso fazia baixar o nervosismo. Na hora que tá encenando ali, já era. Entrei pra fazer isso e tô fazendo. Aí, a gente nem pensa no nervosismo. Na hora, a gente incorpora o que a gente ia fazer mesmo.

- Quando a elaboração das cenas passava pela decisão em grupo, você sentia facilidade em trabalhar com o seu grupo? Em geral, você participava ativamente das decisões ou preferia deixar que os outros decidissem o que fazer e apenas realizava os trabalhos? Por quê?

Era meio complicado por ter vários conflitos de opiniões. Fácil, eu não digo que era, que a gente tinha de conciliar diferentes idéias. Eram muitas idéias juntas. Então, tinha que ter bastante conversa entre os “atores” e “diretores”. E depois, na parte de tornar aquilo real, também tinha mais complicações ainda, porque cada um tinha uma idéia, uma imagem na cabeça de como ia ser aquele evento, aquele acontecimento, né? Então, foi complicado nesse sentido, mas quando as pessoas se respeitam e se conhecem mais, as pessoas conseguem conversar. Demora, né? Porque, tipo, uma hora e meia de aula é pouco, né? E ainda na língua inglesa, né? Então, é bastante complicado. É difícil. E é desafiante. É bom, porque faz a gente aprender. Primeiro, eu procurava ouvir o que todo mundo tinha pra dizer, quais eram as idéias e, de acordo com aquilo, mostrar a minha posição. Eu não começava já diretamente. Quando eu me empolgava demais, quando eu gostava, eu dizia: “Ah, não, vamos fazer isso!” Depende do tema, né? Se eu não conheço muito bem, se não tenho muito bem uma idéia, eu deixava primeiro as pessoas falarem. Mas na maioria das vezes eu participava junto. Acontecia conjuntamente.

- Para discutir as atividades, o grupo geralmente se comunicava em inglês ou em português?

Boa pergunta. Tentava em inglês, mas não adianta. Em português, porque na hora, ali, tinha que decidir, tinha que falar mais alto. Eu vou impor minha idéia... tem que ter uma idéia bem construída. E eu acho que essa boa construção de idéia se dava melhor em português. Sendo sincera, quando o professor passava, a gente ia em inglês. Aí, as discussões voltavam pro português. Claro, o vocabulário em inglês, mas as construções, pra se dar mais rápido, eram em português.

- Você gostava de participar da atividade de criação das cenas? De maneira geral, como você avalia seu desempenho neste tipo de trabalho?

Gostava. Eu achava legal. Eu acho que quem vai encenar tem que fazer parte da criação. Pra ter uma noção, né? A pessoa já se conhece, sabe o que faz melhor. Então, na montagem, é bom os atores estarem juntos. Acho que eu achava a mesma coisa de mim nos dois. Mas eu preferia a representação, porque ali tu tem a parte criada, mas tu também pode improvisar. Só que isso é muito arriscado, porque tu nunca trabalhou com aquelas pessoas. Aí, tu vai improvisar... e o que as pessoas vão fazer, num segundo assim, de acordo com a tua improvisação? Então, assim, eu gosto muito dessa parte de inovar, de improvisar, mas também acho arriscado. Então, eu gosto das duas partes e me achava mediana nas duas. Não me achava ruim. Mas também não me achava a boa. Dava umas idéias... legais... tudo dependia do tema.

- Caso fosse convidado(a) a participar novamente deste tipo de atividades, você gostaria de fazê-lo? Por quê?

Gostaria. Porque me dá a oportunidade de conviver com pessoas, de conversar com pessoas, de fazer a arte, o teatro, aplicar o bom humor, tudo isso indo com a língua na qual a gente quer falar. E a gente quer falar e acaba falando aquela língua porque esse tipo de atividade nos força, e é forçando, é na necessidade que a gente acaba falando de verdade.

- Caso ainda não tenha falado a este respeito, poderia comentar algo quanto ao quesito diversão/entretenimento/descontração na realização destas tarefas?

Entretenimento e diversão são garantidos. Às vezes, um tema que a gente acha que vai ser chato, ruim, acaba sendo divertido por causa do que acaba acontecendo, por

acidente, na encenação. Uma palavra que foi mal aplicada acaba tendo outro significado, assim. E isso é uma coisa interessante que só o falante de português vai entender. Eu fico imaginando se nós, nativos de português fôssemos apresentar isso pra falantes nativos do inglês. É uma abordagem diferente, porque mesmo que a gente saiba muito inglês, a gente tenha um nível avançado, faça aquela versão certinha, sempre vai ter aquela não realização da versão assim, completa, total. Que o pensamento, só o falante nativo que tem, né? Então, acaba entrando nessa questão também de fidelidade, juntando com interpretação, diferenças lingüísticas e principalmente culturais, né? Então, é uma coisa tu encenar pra falantes nativos do português e, se fosse encenar pra falantes nativos do inglês, seria diferente. Entretenimento... a gente junta aprendizagem com entretenimento, né? E é o "must", porque... como a gente vai fazer isso hoje em dia? As aulas são tão chatas. Então, tem que fazer isso mesmo. E eu sou totalmente a favor. Acho muito produtivo esse tipo de atividade.

- Vale a pena aprender brincando? Mesmo para o adulto?

Vale a pena. Porque todo mundo tem seu lado criança, né? Mesmo sendo adulto... e adulto também brinca. Por isso existe o entretenimento, o lazer. Uma forma lúdica... eu acredito, combinando com outras formas de aprendizado, as formas tradicionais de sala de aula, acaba se tornando muito produtivo. Vale a pena.

7 – Sandra – 30 anos

Em vários momentos de nossas aulas de inglês, realizamos, em sala de aula, algumas atividades que envolviam não somente falar inglês, mas também atividades nas quais você teve de se movimentar, criar e encenar cenas em grupo.

- Você se lembra de algumas destas cenas? Pode descrever alguma(s) de que se lembra?

Me lembro de várias. Uma em particular que eu me lembro foi um trabalho com vocabulário. Tu dizia uma palavra e pedia que a gente representasse o que achava que aquela palavra significava, fizesse os gestos referentes ao que a gente tava achando que fossem as palavras e depois a gente fez com um parceiro, em dupla, e depois tu disse o que era e a gente fez certo. Achei legal. Foi bem produtivo, porque eu consegui gravar várias. Era um vocabulário extenso e às vezes tinham palavras que a gente podia confundir. Eu achei interessante e me marcou.

- Poderia fazer uma crítica, positiva ou negativa, dos trabalhos realizados em sala de aula os quais se baseavam nesta idéia? O que achava destas atividades? Havia outras atividades as quais você achava tão ou mais interessantes? Quais?

Bom, primeiro, pras pessoas tímidas é um pouco difícil passar essa barreira, porque num primeiro momento assusta. Mas eu acho que é tão produtivo, é tão legal pra aprendizado, pra integração da turma. E eu vejo mais aspectos positivos do que negativos. Apesar de, num primeiro momento, a gente meio que... "Nossa! E agora? O que eu vou fazer?" Dá um susto, um sustinho. Mas é muito produtivo. Eu acho que os aspectos positivos são superiores. A gente consegue ver uma melhora na gente, no rendimento. Eu lembro particularmente dos trabalhos com música que tu fazia, de filmes, que tu colocava a trilha sonora e a gente tentava descobrir qual o filme, os trabalhos de preencher lacunas... os trabalhos de música pra mim são muito atrativos. Eu gosto de trabalho com música. Pra mim, além da encenação, eu achava legal o trabalho com as músicas.

- Em quais aspectos você acha que este tipo de atividade, de representação de cenas, pôde contribuir com seu aprendizado da língua inglesa?

Bom, eu acho que quando tu é colocado numa situação e, de repente, tu não tá esperando aquilo, tu tem que trazer de algum lugar o teu conhecimento. De repente, “Meu Deus, eu tenho que fazer isso!” E tem que ser na hora. E eu acho legal porque, em muitas situações em que tu vai falar com alguém, tu tem que trazer teu conhecimento na hora, sem pensar. Tu tem meio que trazer... pegar o que tu conhece, o que tu sabe, pra produzir uma coisa que tá internalizada. Tu não sabe o que tá esperando. Eu acho que tu oportunizava essas coisas com mais freqüência que outros professores que enfatizavam gramática ou produção de texto. Porque quando tu produz um texto, tu pensa antes. E pra produzir as cenas, tu tem que ser criativo na hora. Não dá tempo de pensar e é isso que é exigido da gente na vida real.

- Você sentiu alguma melhora pessoal em termos de sua pronúncia, entonação ou forma de se expressar?

Sim. Porque algumas atividades até que a gente fazia eram de pronúncia. E eu acho que melhora. Acho que melhorei.

- Estas atividades ajudaram a aumentar sua autoconfiança ao falar inglês?

Eu tenho problemas de confiar muito no meu inglês, mas eu acho que me desinibiu um pouco em frente do grupo. Eu como faço licenciatura (em Letras – Inglês) acho que eu precisava dessas atividades, assim, para desinibição mesmo. Pra me sentir mais à vontade de falar em frente a uma turma.

- Acha que ficou menos inibido(a) ou embaraçado(a) ao falar inglês frente a um grupo?

Sim. Bastante. Acho que ajuda bastante.

- Estas atividades ajudaram a aumentar/enriquecer seu vocabulário? Lembra de algum item de vocabulário adquirido durante estas atividades? Qual?

Bastante. Porque algumas atividades eram relacionadas ao vocabulário. E quando tu associa gestos e interpretação a atividades com vocabulário, acho que a gente lembra com mais facilidade as palavras que são trabalhadas. Eu lembro de “frown”, “trip”... não sei... “to beg”... era uma listinha de atividades que a gente fez. Acho que são essas.

- Você sente ter aprendido algo sobre a cultura norte-americana ou inglesa através destas atividades?

Eu acho que, em geral, nas tuas aulas, tu colocava algumas expressões – que eu até lembro que um colega não sabia que o sentido literal era muito diferente do sentido que é falado. Acho que tu trazia expressões que ligavam a gente de certa forma à cultura, ao que é falado no país. Mas eu não vejo ligação com a atividade.

- Atuar nestas cenas ajudou você a se comunicar de alguma outra maneira que não as citadas? Explique.

Não sei... de escutar o que os outros estavam falando, de listening também. De praticar uma coisa que a pessoa tava falando que era certa ou não era certa. Tu prestava atenção no que um outro tava dizendo, por exemplo, numa cena e tu identificava. Bom, a pessoa tá falando desse jeito e eu não. Decerto, eu tô errada. Ou era a pessoa quem tava falando errado. O listening tu também podia tirar algo da interpretação.

- Tente se lembrar das cenas que fazia. Enquanto as realizava, como se sentia com relação a se expressar em inglês, satisfeito(a) ou insatisfeito(a)?

Em geral, satisfeita. É. Satisfeita.

- Quão difícil era para você “incorporar”, identificar-se com ou entender os personagens?

Acho que não tinha problemas nisso. Era tranquilo, até.

- Ficava muito nervoso(a) durante as montagens?

Sim, bastante. Mas não o suficiente pra desistir. Eu acho que tu proporcionava um ambiente tão descontraído, tão legal, tão acolhedor, que isso não era uma barreira grande demais pra eu enfrentar. Se fosse com outro professor... com alguns professores que eu conheço, eu acho que ficaria mais preocupada em apresentar, mas acho que o ambiente que tu criava era descontraído, assim. A gente sentia vontade de fazer, apesar de ter essas dificuldades de nervosismo, de tá apreensivo na hora pelo ambiente que tu tava criando ali.

- Quando a elaboração das cenas passava pela decisão em grupo, você sentia facilidade em trabalhar com o seu grupo? Em geral, você participava ativamente das decisões ou preferia deixar que os outros decidissem o que fazer e apenas realizava os trabalhos? Por quê?

Sim. Sentia. Eu participava muito. Eu gostava de participar, porque as minhas idéias eram às vezes acatadas, recebidas, e muitas vezes a gente colocava em prática o que eu tava pensando. Eu ficava muito feliz de poder participar e contribuir com o grupo. E de contribuir com uma idéia. Muitas vezes, as pessoas diziam “Pô, não tinha pensado nisso. Vamos fazer assim, vamos fazer assado.” E de chegar a um consenso também. De tu dar uma idéia e aquilo ser trabalhado pelo grupo pra melhorar, pra ser melhorada. Eu acho que é bem legal.

- Para discutir as atividades, o grupo geralmente se comunicava em inglês ou em português?

A maior parte do tempo em português. Só quando a gente se forçava, quando tu chegava perto e tal. Mas como é mais fácil comunicar uma idéia diretamente em português, pra gente ter mais detalhes e tal. Empolga, quer falar... aí, sai em português

- Você gostava de participar da atividade de criação das cenas? De maneira geral, como você avalia seu desempenho neste tipo de trabalho?

Pra mim, era a melhor parte. A elaboração, eu acho que é bem melhor que a apresentação, porque eu acho que contribuo com muitas idéias, mesmo que não tenham muito fundamento pra atividade. Mas eu acho que sou mais criativa pra elaborar. Eu não sei se meu desempenho era tão bom em termos de apresentação, mas eu gosto muito de elaborar as coisas, de dar idéias. Acho que isto talvez seja uma característica em mim, mas acho que a elaboração pra mim era melhor. Por causa, talvez, da minha timidez perante o grupo. Porque eu via que alguns alunos preferiam a apresentação, que tivesse alguém que elaborasse a cena pra eles porem em prática. Acho que quando isso se une, um colega gosta mais de apresentar, outro mais de elaborar, acho que é super produtivo. Claro, isso ajuda em grupo. Não só as duas pessoas pra fazer, mas... ou só fazer uma coisa e não outra.

- Caso fosse convidado(a) a participar novamente deste tipo de atividades, você gostaria de fazê-lo? Por quê?

Sim. Eu sinto falta. Porque eu acho que me ajuda a me desinibir, eu consigo aprender melhor. Vários aspectos são trabalhados numa atividade dessa. E eu acho que é muito produtivo. Apesar de me dar um friozinho na barriga, porque tem que apresentar, mas eu acho que é bom. Os ganhos são muito maiores do que as perdas. Pra mim, é o medo de ir lá pra frente e de encarar um público. E eu ganho muito mais do que... sabe?

- Caso ainda não tenha falado a este respeito, poderia comentar algo quanto ao quesito diversão/entretenimento/descontração na realização destas tarefas?

Eu acho que essas atividades descontraem muito a aula, porque às vezes, tu vai trabalhar algum aspecto gramatical e aí a aula se torna muito pesada. Muitos alunos não gostam de trabalhar com isso. Não gostam de ter aulas de gramática. Eu acho, assim, que se tu vai trabalhar um tópico de gramática na forma de fazer uma atividade de integrar, assim, de interpretação... por que dá pra trabalhar vários aspectos da língua nestas atividades. É muito melhor, porque as pessoas estão mais descontraídas, não tão achando: "Eu vou aprender Present Perfect" Mas tão aprendendo. Com aquela atividade, a pessoa tá desenvolvendo o Present Perfect dela. E eu acho que é muito legal, porque nem todo mundo gosta de aprender gramática, nem todo mundo gosta de fazer um listening ou um speaking, entende, então acho que une vários aspectos. É o desenvolvimento de várias habilidades numa atividade como essa. Descontraí, é divertido. A gente vê o trabalho dos outros. É bem legal.

- Vale a pena aprender brincando? Mesmo para o adulto?

Vale. Muito. Mesmo de adultos. Eu acho, inclusive, que é mais importante fazer esse tipo de atividades com o adulto, porque ele já tem uma barreira de não tá aprendendo a segunda língua numa idade adequada. E quem começa mais tarde tem um pouco mais de dificuldade. Eu acho que a descontração faz com que os medos, os receios... libere aquilo. Diminui um pouco, aí a pessoa relaxa e começa a receber aquela informação de uma maneira melhor, mais rápida. Porque tu tá numa aula tensa "Pô, não sei, não sei, não vou conseguir aprender isso." A pessoa, o professor tá falando e eu não sei se tô entendendo. Quando tu cria um ambiente pra pessoa relaxar, eu acho que melhora. A pessoa fica mais à vontade, tem prazer de ir à aula. Não se torna um sacrifício. "Ah, vou pra aula de inglês... que bom!" É uma atividade legal, descontraída. Eu acho que é legal. Muito importante.

8 – Dora – 20 anos

Em vários momentos de nossas aulas de inglês, realizamos, em sala de aula, algumas atividades que envolviam não somente falar inglês, mas também atividades nas quais você teve de se movimentar, criar e encenar cenas em grupo.

- Você se lembra de algumas destas cenas? Pode descrever alguma(s) de que se lembra?

Me lembro de uma vez em que o professor fez o papel de um nenê em cima da mesa e foi muito divertido. Não foi somente os alunos, teve a participação do professor e foi muito bom, foi muito engraçado e a gente acabou recebendo um incentivo a mais pra tá lá na frente e pra realmente se expor, que não é uma atividade muito fácil, né?

- Poderia fazer uma crítica, positiva ou negativa, dos trabalhos realizados em sala de aula os quais se baseavam nesta idéia? O que achava destas atividades? Havia outras atividades as quais você achava tão ou mais interessantes? Quais?

Acho que é super importante. Eu estudo outras línguas também, e com o tempo a gente vai vendo até mesmo na própria língua portuguesa, a gente estudando, que a comunicação não é somente o ato de saber escrever bem, saber falar bem. A gente precisa saber se expressar. Eu acho que isso a gente conseguiu desenvolver, já com um nível avançado de inglês. Conseguiu aprimorar isso que é super importante hoje em dia, se fazer entender. Acho que a gente pode fugir um pouco da gramática correta, de algumas coisas assim e levar mais pro nosso dia-a-dia e acho que foi super importante. Valeu muito a pena. Eu não gosto muito de trabalhar somente com o livro. Tudo o que for fora do livro, como a gente fazia com textos, reportagens trazidas de casa, ou comentar com o colega o que fizemos no final de semana, eu acho fantásticas. E até nas aulas, pelo que eu me lembro, a gente não trabalhava somente o livro. O professor fazia explicação no quadro. Era o assunto do livro, mas era

explicado de outra forma. A gente fugia do livro. Às vezes, eu acho que é muito chato ficar no livro. Então foi bem diversificado. Uma hora com uma folha de explicação, outra hora no quadro, outra hora era sem escrever no quadro, era só falando, outra hora a gente ia pro livro. Então foi bem diversificado, porque eu já fiz aulas muito chatas. Só com o livro, sem diversificação nenhuma. Sem teatrinho, sem nada. Teve as músicas. Eu adorei aquela aula que a gente fez de músicas de filmes e desenhos. Foi fantástica. São coisas que me marcaram muito, realmente, e que eu, agora, vou com certeza sugerir pra minha professora de espanhol e de alemão pra gente fazer. Porque foi muito legal. Eu me diverti muito.

- Em quais aspectos você acha que este tipo de atividade, de representação de cenas, pôde contribuir com seu aprendizado da língua inglesa?

Eu acho que no pensar rápido. Muitas vezes, a gente tinha pouco tempo. Não dava pra escrever, decorar e ir lá na frente. Às vezes, tu até planeja e teu colega não diz bem o que era pra ele dizer. Aí, tu precisa, na hora, te virar. Eu acho que isso de ligar rapidinho, de se virar na hora, valeu muito a pena, porque a gente não vai poder ficar esperando e formular uma resposta quando alguém te pergunta alguma coisa. Então, eu acho que acelerou esse processo.

- Você sentiu alguma melhora pessoal em termos de sua pronúncia, entonação ou forma de se expressar?

Com certeza. Entonação... porque eu gosto de teatro, fiz teatro quando pequena. Então... claro que eu não tenho o talento que o professor tem de imitar nenê, né? Mas eu acho legal, porque na hora que a gente vai se expor, a gente quer falar direitinho. Então, a gente pergunta pro professor, pergunta três vezes pro mesmo colega: "E aí? Tem certeza que é assim? Vamos procurar no dicionário." Então, justamente pra não pagar nenhum 'mico' lá na frente, existe essa preocupação. Eu acho super boa, porque daí a gente grava, né? Essa situação de ir lá na frente às vezes dá um nervoso, mas é uma situação que a gente acaba gravando. Eu vou com aquilo tão certo que eu preciso fazer ou que... eu não sei, que é divertido e eu acabo fixando bastante.

- Estas atividades ajudaram a aumentar sua autoconfiança ao falar inglês?

Ah, com certeza. Eu vi que sou capaz. Às vezes, a gente acha que não vai conseguir. Que vai trancar. Aí tu vê que a dificuldade de um colega teu é a mesma que a tua e os dois tão ali na frente, então tá todo mundo no mesmo barco.

- Acha que ficou menos inibido(a) ou embaraçado(a) ao falar inglês frente a um grupo?

Acredito que sim. Olha, eu vou fazer uma comparação com as outras línguas que eu tô estudando. Eu, desde o começo do espanhol tenho conversado... com meu namorado e com um amigo colombiano. Então, eu tenho contato. No alemão, também. Meus pais falam alemão. Então, desde os níveis iniciais, eu já tô tendo que falar, que me expor. Às vezes, até apresentar um trabalhinho na frente da turma inteira. E no inglês, eu até no nível inicial, até o nível 5 eu fazia isso, mais ou menos. Depois, só ia nas aulas e não eram essas atividades que estimulavam a gente, de exposição. E quando tinha essas atividades, eu decorava o texto, apresentava e era isso, sem muita emoção, assim. Sem participação. Aí, quando eu cheguei no nível 9, e teve essa proposta, primeiramente, eu fiquei meio desesperada. "Ai, tem que ir lá na frente e falar. Que que eu vou fazer?" Mas depois eu vi que é possível e que bom se eu tivesse feito isso antes. Porque eu poderia ter aprendido muito mais.

- Estas atividades ajudaram a aumentar/enriquecer seu vocabulário? Lembra de algum item de vocabulário adquirido durante estas atividades? Qual?

Com certeza, porque às vezes eram até atividades, digamos, um assunto que a gente tivesse trabalhando com o livro e era vocabulário que eu nunca tinha utilizado. Então,

foi necessário olhar o livro, olhar no dicionário. “Ah, seria legal dizer tal frase. Olha que situação interessante. Como é que eu digo isso?” Então, vamos procurar. Vai ser legal, vai ser engraçado. E aí, com certeza, a gente enriquece o vocabulário. Eu me lembro uma que tinha a ver com bebê, de... acho que era, tipo, alguma coisa com o nenê, que eu não me lembro. E agora, que eu não me lembro, eu vejo como é importante praticar. Apesar disso me marcou bastante. Se eu ver a palavra escrita eu vou me lembrar... ‘Pacifier’. Isso. Perfeito. Eu já sei o que é. Agora, eu acho muito importante voltar a estudar inglês. De novo. Porque senão eu acho que todo o trabalho que a gente fez, eu vou acabar perdendo. Tem que retomar.

- Você sente ter aprendido algo sobre a cultura norte-americana ou inglesa através destas atividades?

Eu me lembro que a gente, às vezes, trabalhava vocabulário constante do livro e o professor fazia comentário de que o inglês britânico fala de tal jeito, o americano fala de tal forma. Essas comparações, assim. E talvez não tenha conseguido fazer uma distinção muito clara ou aprender um pouquinho mais até por falta de tempo de procurar material, mas em aula foi feita essa distinção. Mas eu nunca me preocupei com isso em cena. Eu acho que estava tão empolgada de ir lá na frente e me expressar e em passar a minha idéia, mas eu nunca cheguei a fazer. Posso até ter feito essa distinção sem saber, mas nunca me preocupei.

- Atuar nestas cenas ajudou você a se comunicar de alguma outra maneira que não as citadas? Explique.

Eu acho que trabalhar em grupo. Às vezes, um tinha uma idéia, outro tinha outra. A gente precisava se entender em cinco minutos. E isso nem sempre é fácil. E acho que a criatividade, também. A gente tinha que colocar em prática, pensar rápido e pensar em alguma coisa que ia agradar os colegas. Acho que tinha bastante essa preocupação e por isso que era tão divertido, né? Tava todo mundo preocupado em fazer alguma coisa legal. Daí era uma coisa muito divertida. De ser mais engraçado, mais sério, mais comovente. Então, essas características, a gente buscava colocar no nosso trabalho.

- Tente se lembrar das cenas que fazia. Enquanto as realizava, como se sentia com relação a se expressar em inglês, satisfeito(a) ou insatisfeito(a)?

O meu pensamento no final das cenas era: “Ah, legal, terminamos. Eu acho que me saí bem na improvisação que eu fiz.” Porque era sempre assim. Sempre improviso. Porque ou alguém trocava uma fala, ou alguém esquecia o decorado por tá mais inibido. E aí alguém tinha que se mexer. Então acho que as improvisações foram bem feitas. Não tinha nenhum comentário negativo no final.

- Quão difícil era para você “incorporar”, identificar-se com ou entender os personagens?

Eu acho que é difícil incorporar papel, porque, muitas vezes, é uma coisa rápida, não dá pra pensar muito e, às vezes, tu vai fazer um papel que tu nunca fez antes com vocabulário que tu não domina muito bem. Tu conhece há dez minutos. Então, eu acho que a parte teatral mesmo... claro, né, é engraçado, mas não é essa parte. Acho que o objetivo do trabalho não é essa parte. O objetivo do trabalho é aprender o inglês, mostrar o que a gente sabe. E acho que cada um, independente de ser um bom ator ou uma boa atriz, tá ali pra participar. Então, eu acho que nunca teve essa preocupação. Algo desse gênero: “Ah, não sei fazer teatro. Não gosto.” Todo mundo se propunha a ir. Acho que, por a gente tá com um pouquinho de preocupação se vai falar certo ou ficar nervoso e já sabendo que ia ter que improvisar, acho que essa parte não foi tão natural. Não foi a nossa preocupação do momento, como eu havia te dito. Vou te dizer que não era fácil, porque a gente tinha muitas outras coisas pra pensar, prestar atenção nos colegas, pra ver se não deu algum furo, tentar arrumar.

Então, esse negócio de incorporar mesmo o papel, acho que não foi nossa preocupação. Então, se eu tivesse que te dizer, diria que foi difícil.

- Ficava muito nervoso(a) durante as montagens?

Eu ficava mais nervosa antes da apresentação, porque a gente queria fazer alguma coisa legal e as idéias vinham, milhares de idéias. Só que a gente tinha que colocar ordem e queria dizer as coisas e soltar um pouquinho de vocabulário. Então, ficava mais nervosa antes. Depois que ficava tudo pronto, que achava que ficava legal, que era uma idéia bacana, era mais natural. Cada um só tinha que fazer seu papel. Claro que cada um se preocupava com o improviso, né? Mas acho que depois ficava mais divertido. Antes que era mais estresse, assim. E depois que começou, claro que não é uma coisa muito agradável, digo, não é muito natural ir ali pra frente se expor pra todo mundo e falar naturalmente. Claro que não. Mas acho que no momento em que tu tá ali... “agora é minha vez, vou ter que falar, então vou fazer bem feito”. Eu sei. E quando começa a falar e vê que tu conseguiu transmitir uma frase, duas, três, passa a ser natural, né? Se eu sou capaz, então a coisa vai.

- Quando a elaboração das cenas passava pela decisão em grupo, você sentia facilidade em trabalhar com o seu grupo? Em geral, você participava ativamente das decisões ou preferia deixar que os outros decidissem o que fazer e apenas realizava os trabalhos? Por quê?

Eu acho que foi fácil, porque, apesar de que cada um tinha uma idéia diferente e tinha que se entender em cinco minutos, eu acho que foi legal porque a maioria da turma tava com esse espírito. No início... até porque apoiavam essa idéia, se sentiam à vontade. Claro que sempre vai ter dois ou três que não aceitam nenhuma atividade, na verdade. É pra se expor, já fazem cara feia, mas acho que nossa turma, em especial... já tive turmas muito... não participativas, digamos assim. Essa turma, em especial, foi uma turma muito legal, porque tinha bastante gente com criatividade, que gostava de falar, que perguntava. Em todos os aspectos. E essa era uma hora de se divertir. De colocar em prática. Acho que até por ser um nível de inglês avançado, como eu te falei antes, acho que ficava mais fácil. Claro que sempre têm 2 ou 3 que não colaboram. Em toda turma têm. Mas, na nossa turma, eu não senti dificuldade, assim. De brigar ou não concordar. Sempre coloquei minhas idéias, tentando acrescentar. E acho que sempre foi tranqüilo. Às vezes acontecia de formar os grupos e duas pessoas já tavam conversando. Alguma hora, já tiveram uma idéia. Olharam no livro e já tavam vendo aquele conteúdo na cabeça e já chegavam e “Ó, vamos fazer tal coisa.” Bom, então era trabalhar em cima dessa idéia e dar minhas sugestões. Às vezes, não. Às vezes, o dia não tava muito bom. O pessoal tava com preguiça. “Vamos lá, pessoal! Vamos pensar!” E aí, cada um tinha que dar uma sugestão pra gente pensar no assunto. Mas às vezes era bem nessa, de só dar uma melhorada na idéia, porque o pessoal já tava a mil, com idéias borbulhando, e aí era só acrescentar mesmo. Era uma atividade que me interessava, que eu queria ver bem feita.

- Para discutir as atividades, o grupo geralmente se comunicava em inglês ou em português?

Bom... acho que, como tinha pouco tempo pra desenvolver a atividade, a gente utilizava o português pra conseguir fazer mais rápido, porque, apesar de a gente estar em um nível avançado, acredito que a dificuldade era maior, essa de pensar rápido. Era justamente o que a gente tava querendo desenvolver, né? Mas eu tenho certeza que... às vezes, a gente falava em português, baixinho, e depois, lógico, a gente conversava em inglês, porque tinha de apresentar em inglês, então... mas ‘rolava’ português. Às vezes, a gente escorregava pro português por tá tão empolgado em querer fazer rápido e colocar nossa idéia e aí o português aparecia.

- Você gostava de participar da atividade de criação das cenas? De maneira geral, como você avalia seu desempenho neste tipo de trabalho?

Sim. Gostava mais da representação, mas gostava da criação, porque era ali que a gente aprendia vocabulário, enfim, estruturava as frases e trocava experiência com os colegas. “Como eu posso falar isso? Como é que eu digo isso? Como eu posso dizer tal coisa?” e até na hora de treinar: “Ah, tá bom? Tu acha que ficou bom? Vamos fazer um pouco mais, um pouco menos.” Né, de interagir com os colegas, que eu acho bem importante. Nessa parte do trabalho, eu avalio positivamente, porque sempre coloquei minhas idéias, mesmo sabendo ou recebendo um “Ah, mas temos uma idéia melhor, olha aqui.” Tranquilo de aceitar. E se eu acho a idéia melhor mesmo, por que não? O grupo inteiro tem a ganhar com isso. E sempre tentei acrescentar. Acho que de participação, foi boa, assim. Claro, tem um ou outro dia que a gente tá cansado. Sempre vai afetar um pouco, mas sempre com aquela vontade. Quando chegava a parte da aula que a gente iria fazer isso. “Hoje, teremos teatrinho.” Então, a gente ficava esperando aquela hora, porque sabia que ia me divertir, ajudar um pouco a relaxar.

- Caso fosse convidado(a) a participar novamente deste tipo de atividades, você gostaria de fazê-lo? Por quê?

Ah, sim, com certeza. E até vou sugerir pros professores das outras línguas. Com certeza. Posso ter feito todo um curso de inglês, ter toda a gramática na cabeça e o que me falta às vezes é a fluência, é ser desinibida às vezes pra falar, é pensar rápido pra conseguir responder, trabalhar vocabulário. Acho que tudo isso a gente consegue fazer dessa forma. E eu acho que foi muito bom. Eu participaria, com certeza.

- Caso ainda não tenha falado a este respeito, poderia comentar algo quanto ao quesito diversão/entretenimento/descontração na realização destas tarefas?

Eu adoro trabalhar, como já disse, com tudo aquilo que é fora do livro. Então, esse teatro foi muito bom por tudo, por tá trabalhando em grupo, por tá rindo às vezes ao invés de fazer o trabalho. Sei lá, alguém falou alguma coisa trocada e surgiu um outro sentido. Trabalhar com músicas, eu adoro música, adoro atividade assim. A aula que eu me arrependo de ter faltado foi a aula que passou o filmezinho, “O Galinho Chicken Little”, que todo mundo falou bem e tal, que depois eu até peguei pra olhar. Mas eu realmente não tava bem naquele dia, senão não teria faltado. Gosto muito de atividades assim, porque tu vai tá ganhando um filme, coisa que já é uma diversão e ainda tá estudando inglês de uma forma bem agradável. Não se torna uma forma maçante, estudando livro, estudando regras, gramática. E tu vai tá aplicando e vai tá aprendendo do mesmo jeito.

- Vale a pena aprender brincando? Mesmo para o adulto?

Vale a pena. Mesmo sendo um adulto, lógico. Porque a gente acaba virando criança de novo, né?

9 – Anelise – 24 anos

Em vários momentos de nossas aulas de inglês, realizamos, em sala de aula, algumas atividades que envolviam não somente falar inglês, mas também atividades nas quais você teve de se movimentar, criar e encenar cenas em grupo.

- Você se lembra de algumas destas cenas? Pode descrever alguma(s) de que se lembra?

Eu me lembro que a gente fazia... até era a parte do teatrinho, mas... se eu me lembro de alguma delas? Eu me lembro de uma que a gente tava numa festa e um menino da Informática e a gente, eu me lembro vagamente que a gente tava, que o teatrinho era a festa... e ele tava me paquerando, mas o Valter tava comigo, mas eu não me lembro

do diálogo em inglês, o que aconteceu. Mas eu me lembro de algumas destas cenas e outras que a gente... eu me lembro, tenho na cabeça, mas não consigo descrever, mas eu me lembro. A imagem visual vem, mas eu não me lembro, exatamente, do que eu tava falando.

- Poderia fazer uma crítica, positiva ou negativa, dos trabalhos realizados em sala de aula os quais se baseavam nesta idéia? O que achava destas atividades? Havia outras atividades as quais você achava tão ou mais interessantes? Quais? Crítica talvez, só pra aquelas pessoas mais tímidas, no início, né? Mas mesmo aquelas mais tímidas, eu acho que acabam se soltando. Mas acho que as pessoas mais tímidas, elas têm dificuldade no início de fazer. Mas, eu, particularmente, gosto, porque é uma parte da aula em que a gente tinha que falar. Tu avaliava o inglês oral e a gente tinha que se forçar a falar, mesmo quando não eram muitas falas, a gente tinha que se forçar. Então, acho que vale. Vale pra aprender inglês. Era bem interessante. Até porque, como era uma aula de três horas, não ficava cansativa. A gente ria dos outros, ria de nós mesmos. A única crítica negativa talvez seja pras pessoas mais tímidas, que não gostam e se sentem acanhadas por ser teatro, por ter que fazer, mas eu acho que é positivo. Eu me sentia bem pra fazer. Apesar de que eu sou mais séria. O Valter é muito mais espontâneo que eu, mas eu me sentia bem pra fazer. Até porque me forçava a falar, a criar também. Quando a gente tinha que criar os teatrinhos, eu acho que eu me sentia bem pra fazer. E também não era cansativo, não era pesado. Era uma aula de sábado de manhã, mas não era pesada. Se tornava leve, apesar de ter conteúdo. Tu via que tinha conteúdo, mas não era aquela coisa pesada. Outras atividades, eu me lembro que tinha uns exercícios de palavras soltas no quadro... só que agora eu não consigo me lembrar. Esse exercício, eu achava interessante também, mas era sempre uma coisa mais visual. Sempre que era uma coisa mais visual, eu achava interessante pra aprender. Claro que tu necessita do livro, da gramática, mas essa parte visual foi a que mais ficou pra mim. Eu me lembro de outros exercícios, mas era sempre no quadro, palavras, desenhos ou associar. Os que me marcaram mais foram assim.

- Em quais aspectos você acha que este tipo de atividade, de representação de cenas, pôde contribuir com seu aprendizado da língua inglesa? Como envolve muita coisa, envolve criar, falar e agir, eu acho que é muito completo pra tu aprender e depois se lembrar do que fez. Pode ser uma coisa marcante pra ti por causa de ter envolvido muitas coisas. Tu trabalhou muitas áreas. Tu trabalhou a criação, ter que escrever em inglês o que tu criou, mas... acho que contribuiu muito mais no falar inglês, porque às vezes tu é meio travado. Quando tu lê, tu entende muito bem o que tu tá lendo, mas pra falar tu tem aquela trava, tu não consegue falar porque nunca treinou. É uma forma também de botar pra fora, contribui muito mais na prática falada do inglês. O listening, eu não sei. Não sei se na pronúncia até... tu corrigia também na hora a pronúncia, né? Não sei se pra pronúncia se... também vale acho que pra pronúncia. Não sei pro listening... acho que sim... acho que é completo. Porque tu... adapta teu ouvido ao inglês. Acho que contribui nos dois, pra tirar aquela coisa da garganta e pra ouvir também.

- Você sentiu alguma melhora pessoal em termos de sua pronúncia, entonação ou forma de se expressar?

Eu acho que eu tava mais confiante no falar, pra não ter medo de falar e falar alguma coisa errada, porque a gente tem muito contato com norte-americanos. A gente tem contato na igreja. Meu pai tem um trabalho na igreja e ele traz grupos de norte-americanos e pede pra gente ajudar na tradução. Eu tinha muita vergonha de falar inglês com eles. Eu até traduzia pras pessoas brasileiras que estavam junto. Mas na hora de falar com eles eu ficava... e depois do nono semestre, foi muito mais fácil falar com eles, praticar com eles. E, também, se errava, não tinha problema. E eles também

podiam me corrigir ali na hora que não... eu acho que tava mais confiante no falar inglês, mais sem medo, assim. Me ajudou, me ajudou pra perder um pouco aquela dificuldade que tu tem de não saber falar. "Vou falar errado, tô com vergonha". Acho que perdi um pouco da vergonha de falar inglês. Pra isso me ajudou muito.

- Estas atividades ajudaram a aumentar sua autoconfiança ao falar inglês?
Como a gente tentava escrever tudo antes, eu me sentia confiante na hora de falar. Eu tava confiante, porque a gente já tinha escrito. A gente tinha até pré-treinado no grupinho, então eu me sentia mais pra confiante do que não confiante. Naquela hora de falar, eu tava confiante. Até por isso... tu fala porque tu treinou um pouco antes e tu já tá mais confiante pra falar.

- Acha que ficou menos inibido(a) ou embaraçado(a) ao falar inglês frente a um grupo?
Eu acho que sim.

- Estas atividades ajudaram a aumentar/enriquecer seu vocabulário? Lembra de algum item de vocabulário adquirido durante estas atividades? Qual?
Ah, não sei se aumentou vocabulário. Acho que não. Porque a gente sempre escrevia antes... talvez, claro, com a lição do livro, a gente procurava usar as palavras que tavam no livro... e usar elas... então... aumenta, sim, aumenta. A gente tentava usar palavras novas nas encenações e acho que tu também fazia esses teatros com vocabulário novo. Sempre, né? Pelo menos uma ou duas expressões novas. Então, acho que sim. Em princípio, achei que não, porque era sempre a gente que inventava, mas tinha outra questão por trás que era trazer esse vocabulário novo. Ajudava a fixar o vocabulário anterior. Não que ajudava com novo vocabulário ali na encenação, mas ajudava a fixar o vocabulário quando a gente colocava ele nas cenas. E até a pronúncia daquela palavra, então fixa mais.

- Você sente ter aprendido algo sobre a cultura norte-americana ou inglesa através destas atividades?
De cultura? Nas aulas? Eu me lembro que algumas... não através do teatro, mas algumas estórias do livro traziam cultura. Eu lembro de uma situação que era uma casinha com uma cerca. Acho que até inglesa. Claro, as lições traziam cultura, mas acho que o teatro em si... não sei se a gente praticava a cultura, eu não me lembro disso. Mas eu acho que não. Acho que era mais nas lições mesmo. Eu me lembro que sempre me acrescentava na cultura por causa das lições. Às vezes, eu me pego, quando me faz lembrar, me puxa da memória algumas lições do inglês, de cultura.

- Atuar nestas cenas ajudou você a se comunicar de alguma outra maneira que não as citadas? Explique.
(Ver duas questões atrás.)

- Tente se lembrar das cenas que fazia. Enquanto as realizava, como se sentia com relação a se expressar em inglês, satisfeito(a) ou insatisfeito(a)?
Eu acho que, como muitas vezes a gente treinava antes e falava, mas nunca saía como a gente treinou. Então, às vezes, eu me sentia insatisfeita porque podia ter falado diferente. Aí, eu parava pra pensar, porque como aquela situação era na frente de toda a turma, aí ficava um pouco nervosa, então às vezes me sentia insatisfeita. "Ah, podia ter falado um pouquinho mais! Eu sei essas palavras em inglês. Esqueci de dizer." Então, algumas vezes, me sentia insatisfeita por causa do nervosismo na hora, assim.

- Quão difícil era para você "incorporar", identificar-se com ou entender os personagens?

Eu não tinha essa preocupação em montar um personagem. Não tinha mesmo. Fazia como achava que tinha que ser. Não pensava no personagem antes. Fazia como achava que tinha que ser, mas não pensava no personagem. Não ficava raciocinando muito tempo em cima do personagem. Isso, não. Eu acho que no início, é difícil mais por vergonha. Tipo, eu vou tá ali fazendo uma criança ou uma velha. Mas depois, não. Quando eu me senti mais à vontade, aí isso não era minha preocupação. Antes, até era. Quando eu tava nervosa, era por vergonha, não por nervosismo, por timidez, mesmo. Mas depois eu não me preocupava com o personagem. Sem problemas.

- Ficava muito nervoso(a) durante as montagens?

Nas primeiras, sim. Porque não conhecia a turma e porque a turma era muito grande – 22, 24 alunos. No início, eu não sou muito de... sou mais séria, mais de ficar no meu canto, mas depois, quando eu conheço as pessoas, eu me sinto à vontade. Depois, eu me senti à vontade, mesmo. Mas no início eu me senti muito nervosa. Até porque não era em português, era em inglês. Então, além de tu tá com pessoas diferentes ali, de tu tá falando uma outra língua, tu não sabe se aquelas pessoas vão julgar tua pronúncia, o teu jeito. Mas... no início, me sentia meio nervosa. Depois fui me soltando.

- Quando a elaboração das cenas passava pela decisão em grupo, você sentia facilidade em trabalhar com o seu grupo? Em geral, você participava ativamente das decisões ou preferia deixar que os outros decidissem o que fazer e apenas realizava os trabalhos? Por quê?

Eu acho que era, até porque na parte da criação, eu gosto mais da parte da criação do que da parte da execução, né? Então, pra mim era fácil sentar com meu grupo e ver as idéias deles. E, em idéia, eu acho que sou boa. Sempre sugeria coisas e várias vezes acataram as minhas sugestões, então eu acho que eu me sentia bem em trabalhar com um grupo. Das decisões, eu preferia muito mais trabalhar ativamente. E na hora de fazer, eu preferia fazer um personagem bem secundário porque na hora de fazer, não é a minha praia. Sou muito mais daquela parte da elaboração e eu acho que na parte das idéias eu era mais ativa do que na parte da execução mesmo.

- Para discutir as atividades, o grupo geralmente se comunicava em inglês ou em português?

Ai, em português. Geralmente, em português. A não ser quando a gente tava fazendo os diálogos. Aí, era pra melhorar uma palavra em inglês, né? Mas mesmo assim era em português a comunicação. Mas eu me lembro que quando tu chegava perto e falava "In English!" aí a gente falava em inglês... aqueles segundos que tu tava perto. Acho que se deixasse alguém ali, de plantão com a gente, talvez desse certo, mas talvez aí não saía coisa muito legal.

- Você gostava de participar da atividade de criação das cenas? De maneira geral, como você avalia seu desempenho neste tipo de trabalho?

Eu acho meu desempenho na criação melhor que o da apresentação.

- Caso fosse convidado(a) a participar novamente deste tipo de atividades, você gostaria de fazê-lo? Por quê?

Sim. Porque me senti bem. No final das contas, era uma coisa que me trazia prazer, tanto de ver os outros, como de fazer, também. Então, acho que pelo prazer. Porque é uma coisa prazerosa.

- Caso ainda não tenha falado a este respeito, poderia comentar algo quanto ao quesito diversão/entretenimento/descontração na realização destas tarefas?

Como eu já falei antes, né? Todas as vezes, eu fiz inglês ou sexta de noite ou sábado de manhã, aquelas 3 horas, e tinha algumas vezes em que a gente não tá muito

disposto a ir pra aula. Quando sabia que tinha teatro na aula... bom, sempre tinha, então as três horas passavam mais rápido, mais fáceis. Mesmo sendo sábado de manhã ou sexta de noite. Quando tem atividades lúdicas, é muito divertido. Ver os outros, fazer também. Um pouco, até, se é constrangedor, se eu me sentia constrangida um pouco inicialmente, aquele constrangimento era bem pequeno comparado a toda a diversão que tinha. Então era muito mais divertido do que qualquer outra coisa.

- Vale a pena aprender brincando? Mesmo para o adulto?

Eu acho que vale. Não só no inglês, eu acho que vale pra todas as áreas.

10 – Valter – 28 anos

Em vários momentos de nossas aulas de inglês, realizamos, em sala de aula, algumas atividades que envolviam não somente falar inglês, mas também atividades nas quais você teve de se movimentar, criar e encenar cenas em grupo.

- Você se lembra de algumas destas cenas? Pode descrever alguma(s) de que se lembra?

Sim. Me lembro uma que eu tive de me jogar no chão. Era tipo uma briga. Eu... a gente encenou uma situação em que as pessoas tavam brigando e eu tive de me jogar no chão. Isso me marcou muito, até hoje.

- Poderia fazer uma crítica, positiva ou negativa, dos trabalhos realizados em sala de aula os quais se baseavam nesta idéia? O que achava destas atividades? Havia outras atividades as quais você achava tão ou mais interessantes? Quais?
Um ponto negativo que eu vejo é o de que pessoas mais introvertidas não tenham a desinibição necessária pra atuar e talvez isso associado ao aprendizado, para as pessoas com esse tipo de personalidade talvez seja um problema, até, né? A primeira coisa que me vem na cabeça. Pessoalmente, eu achava que era bom no sentido de improvisar. Tu tava numa situação em que, às vezes, tu tinha que improvisar. Às vezes, era uma situação que tu talvez não conhecesse, tinha que buscar vocabulários que tivessem relacionados com aquele momento. Digamos que no teatro é normal a pessoa ensaiar e, na hora, não sair aquilo que se ensaia. Então, na hora, tem que improvisar, buscar artifícios pra que na hora tu consiga sair bem. Então, eu acho que improvisação... nesse sentido, eu vejo como um ponto legal. Eu lembro também uma música que a gente fez e aquilo me marcou. Era uma atividade com uma música, tinha trechos da música e espaços em branco e isso eu lembro que me marcou também.

- Em quais aspectos você acha que este tipo de atividade, de representação de cenas, pôde contribuir com seu aprendizado da língua inglesa?

As aulas de inglês que a gente tá acostumado são no livro. Ou quando vamos fazer conversação, tu conversa com o cara do lado. Às vezes, tu fala o estritamente necessário e acabou. Nesse sentido, eu acho que o teatro auxilia. Só de tu se levantar e agir com outras pessoas de uma forma diferente. Isso já também torna o aprendizado mais fácil. Pelo menos, pra mim, funciona assim. Auxilia muito mais do que, por exemplo, fazer conversação com a pessoa do lado, com quem tu fala rapidinho e aí tu já volta ao estado inicial. Inerte. Acho que nesse sentido também vem a auxiliar.

- Você sentiu alguma melhora pessoal em termos de sua pronúncia, entonação ou forma de se expressar?

Olha, pra ser sincero, eu nunca percebi isso em mim. Tipo “Nossa, agora eu tô melhor!” Foi sempre um gradativo. Nunca percebi, por exemplo, estar muito melhor do que o semestre passado. Era uma coisa que talvez fosse automática e, por isso, eu

nunca percebi. Mas tem uma coisa. A prática, ela sempre contribui pra você melhorar em todos os aspectos. Seja pronúncia, seja... acho que tu ouve... tu tá na sala de aula, tu tá ouvindo pronúncias corretas, tu vai absorver isso e tu vai utilizar, seja naquele momento ou mais pra frente. Mas eu, particularmente, nunca vi isso em mim. Eu vejo sempre como uma crescente.

- Estas atividades ajudaram a aumentar sua autoconfiança ao falar inglês?
Acho que, nesse sentido, talvez sim. Em todos os semestres que eu estudei, acho que nunca tive atividades deste tipo. Então, talvez eu diria que sim. Pude me tornar mais “cara dura” e ter até a desinibição de falar inglês. No sentido de desinibir, eu acho que sim.

- Acha que ficou menos inibido(a) ou embaraçado(a) ao falar inglês frente a um grupo?
Acho que sim, porque falar em público, mesmo em português... todo mundo já tem uma certa dificuldade. E ainda mais em inglês. “Puxa! Vou falar errado. O que os caras vão achar de mim?” Acho que no sentido da desinibição, sim, ajudou.

- Estas atividades ajudaram a aumentar/enriquecer seu vocabulário? Lembra de algum item de vocabulário adquirido durante estas atividades? Qual?
Acho que o vocabulário... o que ajuda a crescer o vocabulário é tu, digamos, estudar o vocabulário, mas colocá-lo em prática. Assim, a questão de vocabulário, se eu colocava em prática na aula, eu gravava na minha mente. Acho que naquele semestre foi assim. Não tenho isso de que “Ah, isso me ajudou muito a aprender vocabulário.” Tipo, eu aprendo as palavras e, se elas são colocadas dentro de um contexto, eu meio que gravo na memória. Não que eu lembre que isso me ajudou muito, como eu sempre falo. Aprendi, colocava num contexto, eu gravava isto. Mas não me lembro se me ajudou muito ou não. Uma que eu me lembro que eu aprendi na tua aula – me lembro até hoje – foi uma coisa de teatro... tinha a ver com gramática. Até você tava encenando. Era o vento passando, uma porta batendo e você tomando o susto. “Oh, it might have been the wind.” Essa expressão, o “might have been”, eu uso até hoje. Eu me recordo até hoje da porta batendo e você pulando. É uma coisa que, colocando os contextos... se não fosse aquilo, eu talvez não me lembraria. Mas, naquele contexto, eu me lembro até hoje daquela expressão em particular.

- Você sente ter aprendido algo sobre a cultura norte-americana ou inglesa através destas atividades?
Eu, pra te ser bem sincero, nunca dei muita bola pra essa coisa de cultura norte-americana. Todas as que eu estudei... claro, eu acho que se tu tá estudando a língua daquele país, nada mais justo do que estudar a cultura deles, porque tá aprendendo a língua deles, né? Mas eu, particularmente, nunca me preocupei com isso. Até, quando se estudava isso, eu nem dava muita bola, pra ser bem honesto.

- Atuar nestas cenas ajudou você a se comunicar de alguma outra maneira que não as citadas? Explique.
Se eu fosse dizer uma coisa, eu diria o improvisado. Outra coisa... uma coisa que venha à mente agora, durante a entrevista, não. Mas talvez eu tenha um insight daqui a algumas horas.

- Tente se lembrar das cenas que fazia. Enquanto as realizava, como se sentia com relação a se expressar em inglês, satisfeito(a) ou insatisfeito(a)?
Satisfeito. Tipo “Ah, gostei!” Conseguir fazer o que tinha que fazer. Sensação de tarefa completa.

- Quão difícil era para você “incorporar”, identificar-se com ou entender os personagens?

Eu, até, uma coisa que eu me lembro... óbvio, era aula de inglês, né? Eu me preocupava mesmo, por exemplo... uma vez eu tive que fazer um atirador. Me veio à mente, não sei por quê, faroeste. Eu tentei falar que nem (imitando sotaque) "those guys who are from Texas". O que eu tentei improvisar foi mais relacionado ao inglês em si, e não a um personagem. Então... personagem, se é por mim, tipo, não tem problema. Não tenho dificuldade pra fazer essas coisas, mas o que eu me lembrava é que eu tentava incorporar o personagem mais no sentido da língua. Eu fiz normal como faria qualquer outra encenação. Mas me preocupei mais com isso porque a gente tava numa aula de inglês. Se talvez fosse teatro, aí eu tentaria mais encenar mesmo. Minha preocupação nem era tanto encenar, mas usar desses artifícios que têm a ver com a aula.

- Ficava muito nervoso(a) durante as montagens?

Não. Bem tranquilo.

- Quando a elaboração das cenas passava pela decisão em grupo, você sentia facilidade em trabalhar com o seu grupo? Em geral, você participava ativamente das decisões ou preferia deixar que os outros decidissem o que fazer e apenas realizava os trabalhos? Por quê?

Eu me lembro assim, que a galera, nesses minigrupos, falava em português. Eu não me lembro se podia, se não podia. Era mais fácil também. Eu me lembro que, na maioria das vezes, se eu não puxasse, meu grupo não ia. Mas acho que eu vejo isso como normal, em grupos de vários tipos que eu participo, sempre têm as pessoas que são mais devagar e as que não são. Sempre vai ter alguém que vai ter que puxar. Eu me lembro que nos meus grupos, na maioria das vezes, não todas, ninguém tinha idéia. "Ah, vamos fazer o quê?... Tá, vamos fazer isso, então." Eu dava uma idéia que às vezes nem era boa, mas aí o pessoal fazia porque "tá, tá boa essa aí. Vai!" Isso eu me recordo, que o pessoal não tinha muita idéia. Aí a primeira idéia que eu dava, o pessoal já "Tá, vamos fazer essa!"

- Para discutir as atividades, o grupo geralmente se comunicava em inglês ou em português?

(Ver resposta acima.)

- Você gostava de participar da atividade de criação das cenas? De maneira geral, como você avalia seu desempenho neste tipo de trabalho?

Talvez seria a parte... gostar sim, mas é aquilo... Como ninguém tinha idéias, eu acabava tendo que pensar em alguma coisa. Então, dessa parte, talvez eu não gostava tanto assim, mas sim, faz parte do processo. É uma coisa que é necessária.

- Caso fosse convidado(a) a participar novamente deste tipo de atividades, você gostaria de fazê-lo? Por quê?

Não vejo problemas. 'Why not?'

- Caso ainda não tenha falado a este respeito, poderia comentar algo quanto ao quesito diversão/entretenimento/descontração na realização destas tarefas?

É até interessante... porque até no quesito integração eu pensei. Essa turma, além de estudar e tudo, depois a gente teve várias atividades de grupo que, tipo, eu nunca tive com outras turmas de inglês. Pra almoçar, depois fazer o passeio de ônibus turístico. Então isso marcou também. Eu lembro até hoje. Isso foi uma coisa bem legal. Olha, em outras épocas, foi uma tortura ir pra aulas nos sábados. Eu vejo que muita gente tem resistência de ir pro inglês. Eu também tinha. Mas depois que eu vi que isso era importante pra minha vida, aí já não era mais um peso. Então... até outro aspecto... este tipo de atividade faz o tempo passar mais rápido. Aquelas horas da manhã, quando tinha esse tipo de atividade, iam mais rápido. Tu vê o tempo passar mais

rápido. Eu já tive aulas sexta de noite que eram um troço pesado. Depois de um dia inteiro... sábado de manhã pra mim era mais tranquilo, até porque era às nove, não era tão cedo. O que eu lembro mais era das coisas que eu estava participando. As que eu assistia, eu lembro, de algumas cenas, só que eu lembro das pessoas encenando, mas não lembro exatamente da cena em si. O que eu fazia, eu tenho bem mais gravado na minha memória.

- Vale a pena aprender brincando? Mesmo para o adulto?

Sim, porque, pra mim, o que mais me faz gravar, aprender as coisas, é tu associar isso a uma realidade, e não tu olhar aquilo num livro, escrever... isso não me faz gravar. Pelo menos, o meu tipo de memória, não. Agora, se eu vivencio isso dentro de um contexto, eu aprendo mais rápido. Pra mim, eu gravo as coisas mais rápido. Porque eu lembro do contexto... tô precisando fazer uma coisa em tal contexto e eu busco um contexto na minha memória. Eu associo as coisas desta forma. Pra mim, é mais fácil associando.