

A QUESTÃO DA ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA JOGOS E TEXTOS DRAMÁTICOS NO DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Jéssica Gusmão (PIBIC)

*Profa. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis (UnB – Programa de
Pós graduação em Linguística Aplicada)*

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a pesquisa realizada no Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília. A pesquisa mostra as contribuições dos jogos e do texto teatral em sala de aula para o desenvolvimento da oralidade em língua estrangeira (LE). Como metodologia, servimo-nos da análise de dados qualitativos obtidos pela aplicação de questionários realizados após atividades sobre o texto dramático. Os participantes da experiência expressaram que puderam experimentar uma maior desenvoltura na produção oral em língua estrangeira.

Palavras-chave: Língua Estrangeira, Jogos Teatrais, Texto Teatral, Oralidade

Abstract

This work aims at presenting the research carried out at the Scientific Initiation Program of Universidade de Brasília. Our purpose was to show the contributions of both theater games and theatrical texts in classroom to promote oral skills development in the Foreigner Language. Qualitative data Analysis was applied as methodology through a questionnaire answered by students after activities about drama texts. The participants of the experience reported to have noticed higher self-assurance when speaking the Foreigner Language.

Keywords: Foreigner Language, theater games, theatrical texts, Orality

1 INTRODUÇÃO

Antes de iniciar a análise do tema proposto, discorreremos brevemente sobre as principais metodologias que guiaram o ensino de línguas estrangeiras nos últimos anos. Elas serão agrupadas em três fases, seguindo a proposta de Jack Richards, a saber: abordagens tradicionais (até o final da década de 1960), ensino comunicativo de línguas clássico (desde a década de 1970 até a década de 1990) e ensino comunicativo de línguas moderno (final dos anos 1990 até os dias de hoje).

Segundo Richards, as abordagens tradicionais priorizavam o desenvolvimento da competência gramatical, baseadas na “prática repetitiva de modelos mecânicos”. Prezava-se a correta pronúncia das palavras e o domínio da gramática, sendo utilizados para esse fim a “memorização de diálogos, a prática de perguntas e respostas, os exercícios de substituição e as várias formas de práticas guiadas para conversação e escrita”. (RICHARDS 2006:10)

Sobre a segunda fase, Janine Courtillon afirma que, nos anos 1970, o pensamento sobre a língua foi reorientado pelo conceito de comunicação. Ou seja, o ensino deveria desenvolver no aluno as competências necessárias para que este pudesse transmitir sua mensagem, adaptando-a ao interlocutor e às circunstâncias de produção. Essa concepção foi chamada de teoria dos atos de fala.

Chega-se, finalmente, ao ensino comunicativo de línguas estrangeiras. De acordo com Richards, uma de suas principais metas é o desenvolvimento da fluência na língua-alvo. O autor define fluência como sendo “a linguagem natural que ocorre quando um falante interage de forma significativa e consegue manter uma comunicação compreensível e contínua apesar das limitações de sua competência comunicativa” (RICHARDS 2006:24). Assim, há a valorização das estratégias comunicativas, com o objetivo de efetivar a transmissão de uma mensagem e evitar interrupções durante a fala.

Situando-nos, pois, na tendência atual do ensino comunicativo de línguas, tomamos como ponto de partida a seguinte afirmação de Courtillon:

“o fato de estar mergulhado imediatamente em uma comunicação, ainda que muito reduzida, é o principal motor de aquisição da língua, isto é, a estrutura é aprendida pela comunicação, e não antes dela”¹ (COURTILLON 2003:7).

No entanto, ao observar o cotidiano em sala de aula, percebemos que a prática da oralidade é muito pouco trabalhada e, embora as correntes modernas preguem o ensino comunicativo das línguas estrangeiras, há uma herança muito viva dos métodos estruturalistas, o que faz com que a gramática seja amplamente trabalhada em detrimento do discurso.

Ora, como afirma Courtillon, aprendemos a nos comunicar comunicando-nos, e não através de livros de gramática. É essa a trajetória natural do ser humano na aquisição de uma língua. Segundo M. Garabédian (apud COURTILLON 2003:13), a criança possui parâmetros que facilitam sua aprendizagem, tais como “a necessidade de comunicar, o ambiente sócio-

¹ « ...le fait d'être plongé d'emblée dans une communication, même très réduite, est le principal moteur d'acquisition de la langue, c'est-à-dire que la structure s'apprend par la communication, et non avant elle. » A tradução das citações em francês são nossas.

cognitivo e a inexistência de bloqueios cognitivos e de inibição”². Essas faculdades, com raras exceções, não estão presentes nos adultos, o que torna necessária a busca por recursos que facilitem sua aprendizagem.

Conscientes dessa demanda, partimos para a análise da proposta de Viola Spolin sobre o uso de jogos em sala de aula. Para a autora, a experiência é o meio através do qual aprendemos. Nesse processo, há o envolvimento intelectual, físico e intuitivo do indivíduo, sendo que este último, fundamental durante a aprendizagem, é pouco valorizado. Para Spolin, é justamente quando se trabalha no nível do intuitivo, além do plano intelectual apenas, que se está realmente aberto para aprender. E são os momentos de espontaneidade que criam as condições ideais para o trabalho nesse nível. Em suas palavras:

Através da espontaneidade somos reformados em nós mesmos. A espontaneidade cria uma explosão que por um momento nos liberta de quadros de referência estáticos, da memória sufocada por velhos fatos e informações, de teorias não digeridas e técnicas que são na realidade descobertas de outros. A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela.[...] É o momento de descoberta, de experiência, de explosão criativa. (SPOLIN 2010:4)

A autora também aponta o jogo como uma atividade em que o aluno é capaz de experimentar o envolvimento e liberdade pessoais que dariam lugar à experiência. Segundo ela,

O jogo é psicologicamente diferente em grau, mas não em categoria, da atuação dramática. A capacidade de criar uma situação imaginativamente e de fazer um papel é uma experiência maravilhosa, é como uma espécie de descanso do cotidiano que damos ao nosso eu, ou as férias da rotina de todo dia. Observamos que essa liberdade psicológica cria uma condição na qual a tensão e conflito são dissolvidos, e as potencialidades são liberadas no esforço espontâneo de satisfazer as demandas da situação. (SPOLIN 2010:5)

Assim, é a partir da relação sugerida entre o jogo e a atuação dramática que surge nosso interesse em utilizar o texto teatral em sala de aula. Entendemos que ele facilita o envolvimento, citado por Spolin, ao inserir o aluno em uma situação preestabelecida e requerer dele um esforço criativo

² « le besoin de communiquer, l’environnement socio-affectif et l’absence de blocage congntitif et d’inhibition ».

para dar voz às personagens e criar, em conjunto com os companheiros, um desfecho inusitado para a história. Posteriormente, exporemos a atividade prática, baseada nos princípios da autora, que fundamentou nosso trabalho.

Spolin acrescenta que o jogo auxilia o crescimento do aluno, e que o foco no objetivo proposto pela atividade provoca a espontaneidade. É nesse momento que a liberdade pessoal é liberada, e o aluno sente-se confiante para abrir-se e desenvolver as habilidades necessárias para a comunicação dentro do jogo. Para a autora, a não-interferência de uma autoridade externa aos jogadores, o fato de não haver alguém para agradar ou fazer concessões, permitiria ao jogador empregar toda a sua energia na resolução do desafio proposto pela atividade.

Quanto a essa questão, devemos ter em mente que, embora a prática da correção seja, em certos casos, desestimulante e bloqueadora, ela é necessária e até mesmo desejada pelos alunos, visto que, quando um mecanismo de correção não é posto em prática, há a impressão de que não se está obtendo progresso no aprendizado. Spolin também nos alerta nesse sentido:

[...] ao desejar evitar a aprovação, devemos nos precaver para não nos distanciarmos a tal ponto que o aluno se sinta perdido, ou que ele julgue que não está aprendendo nada.
(SPOLIN 2010:8)

A esse respeito, Janine Courtillon diz que a aprendizagem pode ocorrer através da interação entre os alunos e destes com o professor, e não somente por meio de exercícios rigorosos. No entanto, a autora ressalta que essa forma de aprendizagem pode gerar insegurança, pois há a crença de que, se aprendermos uma língua “falando”, negligenciaremos a estrutura e nunca saberemos falar corretamente.

A autora explica que a finalidade da fala é “transmitir uma informação e ser capaz de recebê-la”.³ Acrescenta que é possível comunicar quando se possui um conhecimento aproximado de regras gramaticais, bom léxico e pronúncia correta, mas que o inverso não produz muitos resultados. Isso, no

³ << ...la finalité même de la parole: transmettre de l’information et être capable de la recevoir. >> (p.66)

entanto, não denota desprezo à gramática, e sim, a aceitação do erro como parte da aprendizagem.

Courtillon acrescenta que, se o estudante percebe que o que ele diz não é ouvido, somente suas falhas são consideradas, ele será rapidamente desencorajado de falar. No entanto, ela ressalta que a correção será positiva sob duas condições: se ela for feita fora da fase de produção e, sobretudo, se o aluno for encorajado a fazê-la ele mesmo. A autora lembra, ainda, que o aluno não pode falar corretamente antes de já ter adquirido certa capacidade de falar:

“a primeira necessidade de todo locutor é comunicar, de se fazer compreender, posteriormente, de comunicar corretamente. Se procuramos aplicar a correção antes da comunicação, a segunda só será adquirida muito tardiamente, se ela nunca for adquirida, porque a necessidade de correção age como um freio à fluência”. (COURTILLON 2003:67)⁴

Assim, temos que os jogos e dinâmicas realizados em sala de aula devem proporcionar ao aluno um ambiente de liberdade e espontaneidade que propicie a fala, mas que isso não impede que uma técnica de correção seja posta em prática. Cabe a cada professor avaliar seu público-alvo, de forma a desenvolver estratégias que não criem bloqueios nos alunos, e que deem a eles a sensação de que esse tipo de atividade é auxiliar de sua aprendizagem na língua estrangeira, e não apenas um passatempo.

2 A EXPERIÊNCIA PRÁTICA

A atividade que fundamentou nosso trabalho foi realizada com alunos da disciplina Prática do Francês Oral e Escrito 3. A faixa etária da população variou de 19 a 28 anos, com uma exceção, 37 anos, sendo a maioria dos participantes do sexo feminino. Os alunos eram oriundos de diversos cursos, cursando do terceiro ao oitavo período: Português, Francês, Inglês, Português do Brasil como Segunda Língua, Relações Internacionais, Ciência Política e Língua Estrangeira Aplicada.

⁴ << [...] on ne peut pas avoir envie de parler correctement avant d’avoir déjà acquis une certaine capacité à parler. Le premier besoin de tout locuteur est de communiquer, de se faire comprendre, ensuite de communiquer correctement. Si on cherche à mettre en place la correction avant la communication, la seconde ne s’acquerra que très tardivement, si elle s’acquiert jamais, car le besoin de correction joue le rôle d’un frein à la fluidité. >> (p.67)

A experiência foi realizada com dois grupos, um composto de dez e o outro de doze alunos. Após a realização da atividade, foi aplicado um questionário simples aos alunos, contendo as perguntas “O que acha do uso de jogos e dinâmicas em sala de aula?”, “Como avalia as atividades realizadas?” e um campo intitulado “observações”.

O objetivo maior foi o de avaliar a aceitação e o envolvimento dos alunos com o tipo de atividade proposto, e a viabilidade de uma aplicação mais freqüente desse recurso enquanto auxiliar na aprendizagem de língua estrangeira. Assim, não houve expectativas com relação a resultados decorrentes da atividade, visto que o tempo de contato com o grupo foi muito pequeno.

O trabalho foi realizado da seguinte maneira: a atividade foi explicada aos alunos e, em seguida, eles procederam à leitura silenciosa do texto *Rencontres Peu Ordinaires – Souvenir d’amour*, de Philippe Caure. Ele consiste em um diálogo entre uma mulher e um homem, com idade por volta de trinta anos, em que este tenta lembrá-la de que se conheciam e que ele, inclusive, houvera feito uma declaração de amor a ela. O texto foi entregue inacabado, propositalmente, aos alunos. A tarefa deles seria, pois, construir coletivamente um final para a conversa.

Com a intenção de explorar a criatividade dos alunos e sua reação frente a uma situação inusitada, foi pedido no início da aula que cada um escrevesse uma palavra ou frase em francês em um pedaço avulso de papel. Os papéis foram dobrados e cada um sorteou um deles para si. Logo depois, foi informado que a palavra ou frase sorteada deveria compor a fala de cada um durante a atividade. Ou seja, partindo do texto inicial, cada aluno deveria, um após o outro, criar uma fala para a personagem, utilizando a palavra ou frase sorteada.

O tempo de fala de cada aluno também foi cronometrado. O objetivo foi conferir dinamismo à atividade e manter o ritmo do jogo. Cada um deveria passar a vez para o colega seguinte em até dois minutos. Houve, em certos casos, extrapolação do tempo por alunos “mais lentos”. Mas, como o objetivo da atividade era estimular a participação de todos, sem que o aluno se sentisse

constrangido, algumas concessões foram feitas nesse sentido. O tempo mínimo, no entanto, foi sempre superior a um minuto.

O efeito provocado pela atividade foi muito positivo, pois os alunos demonstraram interesse e divertiram-se bastante. Esse resultado foi ratificado pelas avaliações feitas nos questionários. A primeira questão “O que acha do uso de jogos e dinâmicas em sala de aula?” teve como objetivo identificar a aceitação e avaliação dos alunos quanto à atividade proposta. Agrupamos as respostas por semelhança, sendo que, em algumas delas, foi citado mais de um aspecto. Eis alguns exemplos – as respostas do primeiro grupo foram sinalizadas por (G1), e as do segundo, (G2):

- Medo de errar/espontaneidade

(G1) “Acho que realmente funciona, e faz o aluno falar e perder o medo de errar. Ele pratica a língua sem nem perceber”. (LEA/3º período/19 anos/Sexo feminino)

(G1) “Se bem empregados, ajudam bastante aos alunos, pois faz com que eles desenvolvam a oralidade sem o medo de errar e de forma descontraída” (Letras Português/22 anos/Sexo feminino)

(G1) “Na minha opinião, o uso de dinâmicas facilita muito o aprendizado da língua estrangeira, pois o aluno tem a oportunidade de se expressar sem timidez e naturalmente”. (LEA/3º período/18 anos/Sexo masculino)

(G2) “Muito interessante, estimulante, relaxante, valoriza a aula, torna o aprendizado mais fácil e o nível de absorção é muito maior.” (Letras/3º período/18 anos/Sexo masculino)

(G2) “São recursos muito bons que poderiam ser incorporados em todas as aulas pois deixam os alunos mais descontraídos e mais próximos de situações que acontecerão com o uso corrente da língua estrangeira”. (Letras-Francês/3º período/18 anos/Sexo feminino)

(G2) *“É extremamente válida a idéia, pois foca diretamente na espontaneidade do aluno, pois ao improvisar a prática se torna mais proveitosa”. (Letras-Francês/3º período/18 anos/Sexo feminino)*

- Fluência

(G1) *“O uso desse tipo de estratégia me parece bastante didático e, principalmente, prático. Nessas atividades, os alunos são encorajados a tomar decisões rápidas, pensar em francês – e não traduzir o que desejam falar. Dessa forma, a fluência no idioma vem natural e definitivamente”. (Relações Internacionais/3º período/19 anos/Sexo masculino)*

(G2) *“Importantes para o desenvolvimento do raciocínio rápido em outra língua, além de acrescentar vocabulário e segurança ao se expressar porque todos estavam em um mesmo patamar.” (Letras-Português/7º período/24 anos/Sexo masculino)*

(G2) *“O uso é válido pois requer do aluno uma postura prática e real uso da língua”. (Letras-Francês/3º período/28 anos/Sexo masculino)*

- Entrosamento

(G2) *“Acho bastante válido para prender a atenção dos alunos, assim como a do professor, que passa a ter mais domínio sobre sua sala e um contato mais próximo com seus alunos.” (Ciência Política/4º período/20 anos/Sexo masculino)*

(G2) *“Acho que é um ponto importante da aula para promover uma maior interação entre os alunos; interação que é normalmente deixada de lado em aulas mais expositivas ou que seguem rigidamente um método ou livro-texto”. (Letras-Inglês/22 anos/Sexo masculino)*

- Fuga da rotina

(G1) *“Imprescindível. Jogos, dinâmicas e atividades que saiam da rotina, de modo a incentivar a improvisação e o discurso espontâneo são ‘ferramentas’*

muito boas de ensino”. (Relações Internacionais/3º período/20 anos/Sexo masculino)

(G2) “Muito bons, já que possibilitam praticar o francês de uma maneira que foge à rotina”. (Relações Internacionais/3º período/18 anos/Sexo masculino)

- Conteúdo gramatical

(G1) “Positivo para a aprendizagem de se expressar em outra língua. É necessário, contudo, que sejam acompanhados de aulas de conteúdo gramatical para agregar conhecimento e saber como utilizá-lo”. (Relações Internacionais/5º período/22 anos/Sexo masculino)

Percebemos, a partir das respostas obtidas, que jogos e dinâmicas contam com a aceitação dos estudantes, e que eles os avaliam positivamente enquanto recurso para desenvolvimento da oralidade em sala de aula. De um total de 22 alunos, apenas dois recusaram-se a participar da atividade proposta, por fatores que trataremos mais adiante. Nos questionários, constatamos que o medo de errar foi apontado como um dos maiores entraves à produção oral em língua estrangeira e, em contrapartida, que o jogo proporciona a liberdade e descontração necessárias à superação desse obstáculo. Encontramos, ainda, referências ao entrosamento grupal durante a atividade, à novidade trazida pelo jogo, e à prática do “pensar em francês”.

Notamos que em diversas respostas a questão da diversão e descontração foi apontada. A opinião de um estudante destaca a importância do riso:

(G2) “São válidos quando abordam o tema da aula e conseguem provocar discussões e boas gargalhadas”. (Letras-Francês/3º período/21 anos/Sexo masculino)

Maria da Glória Magalhães dos Reis trata sobre esse assunto em sua tese de doutorado *O texto teatral e o jogo dramático no ensino de Francês*

Língua Estrangeira. Ela cita Robert Galisson, em um trecho que ressalta a o papel do humor e do riso no ensino:

“[o humor é] um estado de consciência, em geral mais afetivo do que o intelectual, que se singulariza por sua imediatez e seu caráter fisiologicamente marcado (riso, movimentos incontrolados, excitação...). Explorando habilmente e com a condição de que o apelo seja bom, esse estado psicológico, nascido de uma estimulação externa, pode trazer modificações, provisórias, mas bem-vindas, no plano comportamental, como provocar a curiosidade, despertar o interesse, modificar a atitude do sujeito em relação ao objeto de estudo, permitir um esforço intenso, ativar a concentração mental, recarregar a energia disponível para conduzir a termo uma obra iniciada”. (GALISSON 2002:131 apud REIS 2008: 130)

Reis aponta que, em sua experiência teatral em sala de aula com universitários, a realização de atividades “diferentes” e a possibilidade “relaxar e ‘se divertir’” apresentaram-se como fatores de motivação dos estudantes para freqüentarem os encontros do grupo, tendo em vista que eles eram realizados à noite, após uma jornada exaustiva de estudos.

O segundo item de nosso questionário “Como você avalia as atividades realizadas?” também revelou a valorização do humor pelos alunos com quem trabalhamos:

(G1) “Atividade super divertida, os outros alunos se ajudando”. (Letras Tradução Francês/3º período/19 anos/Sexo feminino)

(G1) “Foram excelentes as atividades! Falamos francês e nos divertimos ao mesmo tempo”. (Relações Internacionais/3º período/19 anos/Sexo masculino)

(G1) “Muito interessante. A atividade fluiu sem nenhum problema, todos os alunos puderam falar francês de maneira natural e divertida”. ”(LEA/3º período/18 anos/Sexo masculino)

(G1) “Foi muito engraçada, tivemos a oportunidade de utilizar o francês mais espontaneamente”. (LEA/3º período/19 anos/Sexo feminino)

(G1) “Foram muito boas e divertidas. A atividade fluiu e a língua foi praticada de forma efetiva”. (LEA/3º período/19 anos/Sexo feminino)

(G2) “Agregam muito aos alunos através de um ambiente descontraído”. (Relações Internacionais/3º período/18 anos/Sexo masculino)

(G2) “Excelente, muito divertida e didática”. (Letras/3º período/18 anos/Sexo masculino)

Assim, é justamente no ambiente gerado pela espontaneidade, citada por Spolin, que o riso acontece, favorecendo a interação do grupo, a perda do medo da exposição, do erro, e deixando o aluno verdadeiramente livre para expressar-se e aprender.

Houve estudantes que destacaram que a situação de improvisação se aproxima da real utilização da língua, e que isso os auxiliaria a tomar decisões rápidas quanto à escolha de vocabulário, fazendo-os “pensar em francês”. De fato, o jogo apresentado trazia muitas novas informações aos participantes: o texto teatral desconhecido, as palavras e frases sugeridas pelos colegas, a fala produzida pelo jogador anterior, à qual o aluno deveria dar sequência, tudo isso sob a influência do fator tempo.

A respeito do “pensar em francês”, Reis lembra, citando o *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, que o ensino de línguas deve desenvolver no aprendiz a capacidade de se expressar, de “tomar a palavra” em situações diferenciadas, nos diversos contextos da vida social, e que o uso do jogo e do texto teatral pode contribuir com esse objetivo.

Ainda sobre o desenvolvimento da competência comunicativa, Janine Courtillon ressalta que há manuais de língua “pouco comunicativos e demasiadamente gramaticais”, e que, nesses manuais, a comunicação é reduzida ao mínimo, “sem possibilidade de implicação comunicativa e afetiva do estudante”. Ora, “a comunicação é a vida, e é necessário mergulhar nela e tentar entender. É necessário que ela tenha o mínimo de autenticidade”⁵.

⁵ << Dans ce type de manuel, en général, les auteurs revendiquent une approche « claire » et/ou « structuré ». Ce qui signifie que la communication y est réduite au minimum, sans possibilité d’implication cognitive et affective de l’étudiant [...] Mais la communication, c’est la vie, il faut s’y plonger et essayer de comprendre. Il y faut un minimum d’authenticité. >> (p.113)

(p.113) Quanto a essa questão, entendemos o texto teatral pode ser uma boa resposta, por oferecer as chamadas “situações plausíveis de comunicação”.

Rebecca L. Oxford, em seu livro *Language Learning Strategies – What every teacher should know*, afirma que o “desenvolvimento da competência comunicativa requer real integração entre os aprendizes, utilizando linguagem significativa e contextualizada”. Ela também ressalta que

*estratégias metacognitivas (‘além do cognitivo’) ajudam os alunos a regular sua própria cognição e a focar, planejar, e avaliar seu próprio progresso enquanto eles movem-se em direção à competência comunicativa. Estratégias afetivas desenvolvem a autoconfiança e a perseverança necessárias aos alunos para se envolverem ativamente no aprendizado da língua, um requisito para atingir a competência comunicativa. Estratégias sociais fornecem maior interação e conhecimento significativo, duas qualidades necessárias para alcançar a competência comunicativa.*⁶(OXFORD 1990:8)

Assim, percebemos que os jogos também são momentos em que o aluno pode aferir seu aprendizado na língua e saber quanto do que aprendeu consegue utilizar para efetivamente se comunicar. Consciente de suas limitações, ele poderá trabalhar suas debilidades, com o objetivo de alcançar melhores resultados em atividades futuras e em situações reais de comunicação.

Temos visto que os jogos e dinâmicas, aliados ao texto teatral, podem ser de grande valia para o ensino de línguas estrangeiras. Não obstante, não podemos negligenciar o fato de haver pessoas que não gostam ou não conseguem adequar-se a atividades que envolvam o risco, a exposição perante o grupo. Como dito anteriormente, dois alunos não quiseram participar da atividade proposta, sendo um de cada grupo. Uma aluna apontou a timidez como motivo:

⁶ << Development of communicative competence requires realistic interaction among learners using meaningful, contextualized language [...] metacognitive (“beyond the cognitive”) strategies help learners to regulate their own cognition and to focus, plan, and evaluate their progress as they move toward communicative competence. Affective strategies develop the self-confidence and perseverance needed for learners to involve themselves actively in language learning, a requirement for attaining communicative competence. Social strategies provide increased interaction and more empathetic understanding, two qualities necessary to reach communicative competence.>> (p.8)

(G1) “Não gosto muito de aulas dinâmicas por conta da minha timidez. Quando me deparo com esse tipo de aula, minha mente trava e não sai nada”. (LEA/3º período/19 anos/Sexo feminino)

O outro estudante apontou uma suposta falta de lógica na atividade:

(G2) “Poderia haver um pouco mais de lógica na elaboração das atividades”. (Letras PBSL-Ingês/8º período/37 anos/Sexo masculino)

Ora, tais observações não devem ser rejeitadas, e sim, fazer parte da análise do professor quanto as necessidade e dificuldades dos alunos. O fato de a atividade ter sido aplicada apenas uma vez em sala, ter significado um quebra repentina na rotina, pode ter sido responsável por certa insegurança ou receio. Deve-se pensar, então, em como fornecer ao aluno um ambiente em ele se sinta seguro para se expor e arriscar. Outros alunos, como o exemplificado acima, podem ter alguma dificuldade com atividades que trabalhem a subjetividade, o improvisado, o inusitado. Assim, é sempre importante que o professor conheça seu público-alvo, de forma a apresentar-lhe atividades que criem a menor resistência possível à participação. Um dos estudantes, em resposta à segunda pergunta do questionário, sugeriu que uma maior freqüência na aplicação das atividades poderia influenciar positivamente nesse aspecto:

(G2) “É necessário pensar na quantidade e freqüência, pois o aluno às vezes na se sente muito à vontade quando feita esporadicamente”. (Letras-Francês/3º período/28 anos/Sexo masculino)

Portanto, o que devemos ter em mente é que o envolvimento com o jogo deve ser estimulado, mas nunca forçado pelo professor. Somente a participação voluntária é capaz de gerar a espontaneidade e o comprometimento que auxiliarão na efetiva aprendizagem do aluno.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso intuito com esse trabalho foi o de propor uma reflexão sobre a necessidade de métodos criativos na aprendizagem de línguas estrangeiras. Reis chama-nos a atenção ao fato de que a tendência atual dominante na didática de línguas estrangeiras é a “instrumentalização da língua e do sujeito através de análises de necessidades aprofundadas e de técnicas de ensino por objetivos específicos” (REIS 2008:175). No entanto, a mesma autora diz que é necessária a abordagem do sujeito em sua totalidade, com seus afetos, seu corpo e sua voz, e valoriza o desenvolvimento da “capacidade de receptividade da língua estrangeira e da capacidade de expressão” baseado na escuta e num “estado de relaxamento físico, afetivo e intelectual”. Isso seria possível através da espontaneidade, da exploração da criatividade e da aceitação do erro.

Nesse sentido, reconhecemos o papel fundamental do professor, pois este deverá ser flexível e ativo no processo, identificando as características de seu público-alvo, suas necessidades, e buscando os métodos mais adequados à sua realidade. O seu empenho e dedicação serão peças fundamentais para o sucesso de sua prática.

Acreditamos na importância da busca por novas soluções a antigas demandas relacionadas ao ensino de língua estrangeira. Reconhecemos o quanto é difícil arriscar-se a falar em um novo idioma, aprender a expressar-se e tornar-se senhor de suas próprias idéias, e que os atuais manuais de LE não têm, em geral, conseguido atingir esse objetivo. Assim, cada educador deve avaliar a eficácia de suas técnicas, e buscar novas alternativas que contribuam para o sucesso de seus alunos. E mais do que buscar apenas recursos que foquem no intelectual, no cognitivo, é importante envolver os aprendizes em atividades que trabalhem com os afetos, com o “além do consciente” já citado.

Acreditamos que uma língua é mais que uma ferramenta: ela é porta para novos conhecimentos, culturas e para um novo modo de pensar e entender o mundo. Assim, mais do que aprender uma língua com a razão, desejamos que ela seja aprendida “par coeur”.

Encerramos com as palavras de Janine Courtillon:

*“Pode-se aprender a falar de outra maneira senão falando?
Pode-se executar escalas musicais, reproduzir uma partitura,
sem cometer erros? Pode-se aprender a nadar sem lançar-se
na água – preferencialmente onde conseguimos tocar o
fundo? A dirigir sem colocar-se ao volante? Evidentemente*

*que não. Por que não seria o mesmo quando se quer falar uma língua estrangeira? O professor como o monitor está lá para ajudar aquele que se lançou na água. Se ele tem medo que ele afogue-se, o estudante nunca aprenderá a nadar”.*⁷
(COURTILLON 2003 :110)

Referências bibliográficas

COURTILLON, Janine. **ÉLABORER UM COURS DE FLE**. Paris : Hachette Livre, 2003

OXFORD, Rebecca L. **LANGUAGE LEARNING STRATEGIES: WHAT EVERY TEACHER SHOULD KNOW**. Massachusetts: Newbury House, 1990

REIS, Maria da Glória Magalhães dos. () - **O TEXTO TEATRAL E O JOGO DRAMÁTICO NO ENSINO DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**. Tese de doutoramento em Língua e Literatura Francesa na FFLCH – USP, 2008. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-02122008-171004/pt-br.php>

RICHARDS, Jack C. **O ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**. Tradução: Rosana S.R. Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Services Livraria (Portfolio SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas; 13), 2006

SPOLIN, V. **IMPROVISACÃO PARA O TEATRO**. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010

⁷ « Peut-on apprendre à parler autrement qu'en parlant? Peut-on faire des gammes, reproduire une partition, sans faire de fautes? Peut-on apprendre à nager sans se jeter à l'eau – de préférence là où on a pied ? À conduire sans se mettre au volant ? Évidemment que non. Pourquoi n'en serait-il pas de même lorsqu'on veut parler une langue étrangère ? Le professeur comme le moniteur est là pour aider celui qui s'est jeté à l'eau. S'il a peur qu'il se noie, l'étudiant n'apprendra jamais à nager »