

DESENVOLVER A ORALIDADE EM LE ATRAVÉS DO TEXTO¹

Islia Cristina Teixeira Vaz
Maria da Glória Magalhães dos Reis²

Universidade de Brasília

Resumo: O presente trabalho, realizado com o auxílio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) tem por objetivo principal analisar a eficácia da utilização do texto e dos jogos teatrais como auxiliares no processo de desenvolvimento da oralidade em língua estrangeira. Tendo como base a proposta de estudo do GEDLE (Grupo de Estudo de Didática de Línguas Estrangeiras), pensou-se na utilização deste gênero textual, pois pôde-se perceber a dificuldade ligada ao medo de errar e à insegurança que alunos de nível intermediário do curso de francês tinham ao enfrentar a nova realidade em que eles se encontravam, a de começar a expressar tudo o que eles haviam aprendido durante o nível básico. A metodologia escolhida foi a Pesquisa-Ação (BARBIER 2007; EL ANDALOUSSI 2004), sendo auxiliada principalmente pelas reflexões teóricas de Bakhtin (2009) relacionadas à língua como discurso e de outros autores, tais como Faraco (2009), Marcuschi (2008), Schneuwly e Dolz (2010), Massaro (2008), Pupo (2008), Spolin (2008, 2010), Reis (2008), Rajagopalan (2003) e Mastrella-de-Andrade (2011). Como material de análise, foram feitas análises qualitativas dos diários de bordo recolhidos dos alunos do grupo “En classe et en scène”, grupo este criado na Universidade de Brasília (UnB) em 2010 para que se pudesse observar a evolução oral em língua estrangeira dos participantes enquanto atores em língua francesa.

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

Abstract: This work, made with the help of CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) intends to analyze the effectiveness of the usage of texts and theatrical games as helpers in the process of development of orality in a foreign language. Based on the study proposal of GEDLE (Grupo de Estudo de Didática em Língua Estrangeira), we decided to use this textual genre because we could notice the difficulty linked to the fear of failure and insecurity that intermediate students of French language had when they had to face the new reality they were in, having to use what they had learned in the elementary level. The methodology we chose was the Research-Action (BARBIER 2007; EL ANDALOUSSI 2004), being aided mainly by theoretical reflections of Bakhtin (2009) related to language as discourse and other authors, such as Faraco (2009), Marcuschi (2008), Schneuwly e Dolz (2010), Massaro (2008), Pupo (2008), Spolin (1987, 2008), Reis (2008), Rajagopalan (2003) e Mastrella-de-Andrade (2011). As material for analysis, a qualitative analysis of the records of the meetings of the group “En classe et en scène” was made. This group was funded in the University of Brasilia (UnB) in 2010 in order to observe the oral evolution in a foreign language of the participants as actors on the French language.

Keywords: Foreign Language, Orality, Discourse, Theatrical Text, Theatrical games.

Introdução

¹ O presente trabalho é o artigo final do Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília 2012-2013.

² Profa Adjunta 3 da Universidade de Brasília.

Ajudar seres humanos a construírem suas identidades não é uma tarefa simples, ainda mais ligada ao fato dessa construção poder estar aliada ao aprendizado de uma língua estrangeira. E ensinar uma língua estrangeira não é uma tarefa fácil, pois nesse processo estão envolvidos fatores muito mais complexos do que se imagina.

Ao imergir em uma nova língua, dificuldades frequentes são encontradas por aqueles que se arriscam nesse empolgante desafio, sendo, uma delas, a de oralizar o que está sendo aprendido. Falar é proferir um discurso, é se posicionar no mundo e, em LE não seria diferente. Muitos são os recursos que podem ser utilizados para o desenvolvimento dessa habilidade, sendo um deles, o texto teatral. Por possuir características muito importantes para o auxílio na solução dessas dificuldades, o gênero teatral, além de ser um texto escrito, mas com finalidades orais, apresenta também a possibilidade de serem trabalhados os jogos teatrais, recursos auxiliares da inibição em sala de aula.

Sendo assim, o presente trabalho tem o intuito de averiguar o grau de positividade que o texto teatral pode trazer aos alunos que já possuem um bom conhecimento da língua francesa, mas que ainda se sentem inseguros ao falar, ao tomar a palavra.

Dessa forma, no decorrer desta pesquisa serão apresentadas a fundamentação teórica, trazendo as perspectivas teóricas que serviram de base para a reflexão proposta por este trabalho, tendo como enfoque o discurso como construtor de identidades, a oralidade ligada ao texto teatral e aos recursos utilizados para o desenvolvimento desta, ou seja, os jogos teatrais. Em um segundo momento, será apresentada a metodologia que norteou esta pesquisa e a justificativa de sua escolha e, por fim, será apresentada a experiência prática e as análises dos depoimentos recolhidos pelos participantes.

Portanto, através deste estudo, busca-se encontrar uma maneira de oferecer possíveis soluções para o problema da insegurança e do medo presente nos alunos de nível intermediário que concerne à oralidade em língua estrangeira.

Fundamentação Teórica

“A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão.” (BAKHTIN, 2009, pp. 97-98). Com essas

palavras de Bakhtin, pode-se perceber a complexidade do ato de aprender uma nova língua. Por mais que muitos tenham a percepção de que isso pareça algo simples, esse processo torna-se um verdadeiro desafio, pois é observada frequentemente a falta de compreensão em relação à sistematização de determinada língua e também a falta de motivação que se é dada no ato da aprendizagem desta. Sendo assim, faz-se necessário haver um cuidado especial com a progressão no ato desta apropriação.

Quando se fala em língua, pensa-se em discurso, pois este é a língua em uso, a língua tomando vida e se fazendo útil, sendo seu ápice alcançado quando esta faz-se compreendida por aqueles que a utilizam. Nesse sentido, Bakhtin ressalta que

[...] para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. (BAKHTIN, 2009, p.95)

Ou seja, fazemos o uso da língua para que ela possa servir às nossas necessidades em determinado momento ou situação, sendo esta a sua principal função, fazer com que haja interação através da comunicação entre seus falantes. Dessa forma, é este o objetivo primeiro de língua que se deve ter ao iniciar-se o estudo de outro idioma: comunicar-se.

Partindo-se do pressuposto de que ao haver interação através da comunicação, o ser humanovisto como ser social, situado como parte integrante do mundo em que vive e da sociedade em que está inserido, possui valores, possui opiniões, possui desejos e é através da língua que ele pode expressá-los e então, fazer-se existir como ser único. Seguindo esse raciocínio, Faraco expõe o seguinte

Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto. (FARACO, 2009, p.25)

Levando-se em consideração que uma das necessidades de quem estuda uma língua estrangeira é o ato de externar oralmente tudo o que já aprendeu, para que enfim, esta pessoa possa situar-se socialmente e ser um sujeito portador de voz, torna-se importante a utilização de recursos em sala de aula que favoreçam a exploração dessa habilidade oral. Não se trata de criar situações irrealistas, muito distantes da realidade dos aprendentes, pois isto só viria a tornar o ensino um ato sem sentido e sem nenhuma finalidade específica. Afinal, é muito mais fácil

falar de algo ao qual estamos habituados a lidar no dia-a-dia a ter que imaginar situações fora do contexto em que vivemos, como por exemplo, seria muito mais simples haver uma discussão enfocando a situação atual dos transportes públicos em nosso país a falar do que pensamos a respeito do Veículo Leve sobre Trilhos (VLT), veículo este muito comum na Europa, mas algo que só temos em projeto, por enquanto. Desse modo Schneuwly e Dolz trazem uma interessante reflexão sobre o assunto salientando que

Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são [...]. (SCHNEUWLY E DOLZ, 2010, p.69)

Vindo em auxílio ao ato de expressar-se em língua estrangeira, é feita a escolha pela utilização dos gêneros como facilitadores desse processo. Sobre essa reflexão, Marcuschi diz que “Entre o discurso e o texto está o *gênero*, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva.” (MARCUSCHI, 2008, p.84 – grifos do autor). Tendo-se como alternativa os gêneros, e sendo o objetivo principal desta pesquisa o de encontrar meios que auxiliem o desenvolvimento da oralidade em língua estrangeira, prioriza-se a aplicação dos gêneros orais em sala de aula, como meio a observar-se o grau de positividade que estes podem trazer aos aprendentes de francês língua estrangeira. Com base em Schneuwly e Dolz isso pode acontecer da seguinte forma

Trabalhar os orais pode dar acesso ao aluno a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas; abrem-se igualmente, caminhos diversificados que podem convir aos alunos de maneiras muito diferenciadas, segundo suas personalidades. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p.117)

Feita a escolha por trabalhar com gêneros orais, priorizou-se o gênero teatral como principal ferramenta entre as inúmeras existentes para ser utilizada. Trata-se de um texto escrito, mas que na verdade sua principal função é ser externado, oralizado, levado a público, tendo como especificidade o desenvolvimento do discurso oral. Optou-se por essa escolha, pois quando se utiliza este gênero, existe a possibilidade de se fazer passar por outra pessoa, de se expressar através de um personagem fictício, sem o medo da reprovação ante os outros, do erro ou da exposição. Utilizar-se do texto teatral em sala de aula de língua estrangeira, é oferecer a oportunidade aos alunos de entender o outro e ajudá-lo em seus processos de progressão ao invés de fazer críticas ou ridicularizações. Na mesma vertente, Pupo afirma

que “[...] aprender uma nova língua e aprender teatro, exigem, ambos, o encontro com o outro, implicando portanto um exercício intenso de alteridade [...]” (PUPO, 2008, p.11)

Vindo ao encontro desse raciocínio, Massaro em suas reflexões sobre um curso oferecido por ele a seus alunos, utilizando as práticas teatrais, declara ainda que

O que desejamos salientar é que o teatro [...] não constituía um mero *instrumento a serviço da aquisição da língua estrangeira*, mas que, pelo contrário, era o signo linguístico que contribuía, ao lado de outros signos não verbais de diversas naturezas, para a *elaboração de um discurso teatral*. (MASSARO, 2008, p. 15–grifos do autor)

Pode-se perceber através dessas palavras o papel relevante que a escolha da utilização deste gênero trouxe em benefício ao grupo em questão. Retomando o que já foi dito algumas linhas antes, o teatro é auxiliador na construção de discursos, sendo assim, construtor de identidades.

Tendo em mente os pontos positivos que este gênero do discurso pode trazer aos alunos que dele fazem uso, principalmente em relação ao desenvolvimento da oralidade, escolheu-se trabalhar com a obra “À Petites Pierres” (2007), do autor togolês Gustave Akakpo, nascido em 1974. Trata-se de uma literatura francófona, ou seja, de uma literatura vinda dos países que possuem a língua francesa como oficial. Este texto foi escrito após o autor receber diversas petições em favor de Amina Lawal, uma mulher que foi condenada à lapidação na Nigéria entre os anos de 2002 e 2003. Essa peça serviu para mostrar o seu descontentamento em relação à falta de preocupação com a dignidade humana, mesmo a lapidação sendo algo “cultural” daquele país. A importância da escolha desse texto em especial, deve-se ao fato dele ser um texto de autoria africana. Muitos alunos, quando entram em um curso de Francês pensam que o idioma francês é falado unicamente na França, desconhecendo os inúmeros países que dele também fazem uso.

Os jogos de improvisação, especificidades do gênero teatral, não deixam de ser jogos e, como todo jogo, possui suas regras, sendo seu objetivo final a resolução de um problema. Para essa resolução tem-se preferência pela utilização da oralidade, mas não se deixa de lado a linguagem corporal ou mesmo a gestual. Partindo-se do pressuposto de que o jogo também é algo social, Spolin sublinha que

A maioria dos jogos é altamente social e propõe um problema que deve ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo se envolve e interage na busca de atingi-lo. Muitas habilidades aprendidas por meio do jogo são sociais. (SPOLIN, 2008, p.30)

Pode-se ainda levar em consideração o papel lúdico do jogo teatral, pois este propicia uma forma de aprendizado diferente daquela que é habitual, facilitando a interação entre os participantes e diminuindo os efeitos do medo de falar em consequência do erro, fator rotineiro em cursos de língua estrangeira. Com base nisso, Reis ressalta que

Observa-se que o trabalho sobre o texto teatral e o jogo possibilita aos alunos um distanciamento do aspecto formal da aprendizagem, o que angustia alguns e diverte outros. Esse afastamento leva-os a um novo tipo de relacionamento com a língua através de seus aspectos poéticos e lúdicos. (REIS, 2011, p.221)

O jogo é também um ato social, e, para que ele possa acontecer é necessário, na maioria das vezes, mais de uma pessoa envolvida no processo. A ferramenta que mais se faz uso no momento de sua ocorrência é a língua, sendo esta formadora de discursos, discursos estes que serão formados e transformados em um meio social. Sendo assim, Faraco, esclarecendo as ideias de Bakhtin, realça ainda que “Aquilo que chamamos de língua é também principalmente um conjunto de vozes sociais.” (FARACO, 2009, p.57). Ou seja, nada do que se diz é completamente novo, pois o indivíduo que profere o seu discurso é influenciado por todas as pessoas que estão ao seu redor, sendo composto pelas muitas vozes que o cerca como, por exemplo, a família, os amigos, os professores da faculdade, os colegas de trabalho etc. Mas ao mesmo tempo em que este ser social é formado por vozes coletivas, ele acaba se tornando um ser individualizado, pois cada pessoa possui um leque de experiências diferentes que serão responsáveis pela construção do seu discurso, que é único a cada um e, por mais que exista uma gama enorme de discursos que cerca cada ser humano, este faz suas escolhas de discursos a seguir ou não, fator que também difere um ser do outro. Vindo a favorecer essa reflexão, Faraco afirma ainda que

O sujeito tem [...] a possibilidade de singularizar-se e de singularizar seu discurso não por meio da atuação das virtualidades de um sistema gramatical [...], mas na interação viva com as vozes sociais. (FARACO, 2009, p. 87)

Tratando-se do discurso como algo singular, este é responsável pela construção de identidades de quem o profere. Como a presente pesquisa busca investigar meios que visam facilitar a utilização da habilidade oral dos aprendentes de língua francesa, não se pode deixar de lado essa questão tão importante. Muitas vezes as pessoas que estão inseridas no processo de aquisição de uma segunda língua encontram dificuldades em se expressar oralmente, pois vê-se complicada a complexa tarefa de se fazer existir através da nova língua que se está aprendendo. Como toda língua é algo cultural, construir uma nova identidade em outra cultura torna-se o grande desafio de quem se arrisca na busca do conhecimento de novos olhares sobre o mundo. Dito isso, Rajagopalan destaca que

As línguas são como a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma nova língua estrangeira está se redefinindo como uma nova pessoa. (RAJAGOPALAN, 2003, p.69)

Ao trabalhar com a habilidade oral em língua estrangeira, tem-se o objetivo de fazer com que os seres inseridos nesse aprendizado façam com que seu ponto de vista seja ouvido e que suas ideias e sentimentos sejam compartilhados. Por essa razão Mastrella-de-Andrade ressalta que

[...] falar é agir sobre o mundo. Como consequência, pode-se dizer que essa ação se estende sobre todas as esferas da vida social, inclusive e especialmente sobre a própria constituição de quem somos. (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p.26)

Por fim, é importante perceber que o ser social que está inserido em uma classe de língua estrangeira tem voz, tem ideias, opiniões, vontades e sentimentos e é preciso fazer com que este mesmo ser “nasça” na nova língua em que está aprendendo, conseguindo se expressar, para que seu objetivo de se comunicar em língua estrangeira seja alcançado.

Neste item foi feita a apresentação dos autores e suas respectivas reflexões teóricas que serviram de base para a elaboração desta pesquisa, buscando trazer argumentos que fossem ao encontro da ideia principal deste trabalho, a de que o texto teatral é um possível auxiliador da oralidade em língua estrangeira.

Após esta explicação, será apresentada, no próximo tópico, a metodologia que foi utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa.

Metodologia

No presente item será apresentada a metodologia que foi utilizada neste trabalho juntamente com a justificativa da sua escolha, mostrando as etapas que foram seguidas para a sua realização. Será também explicitado o problema que envolvia a comunidade e as reflexões da pesquisadora sobre o problema.

Esta pesquisa foi baseada na metodologia proposta por René Barbier e por Khalid el Andaloussi, chamada de pesquisa-ação. A pesquisa-ação diz respeito a uma metodologia de análise qualitativa que visa resolver o problema de determinada comunidade. Nesta maneira de pesquisar, o pesquisador e a comunidade se unem, para que juntos, possam encontrar uma saída para o problema em questão. O ponto mais importante desse processo é o fato de que as pessoas com as quais a pesquisa está sendo feita participam dele, dando sua opinião e buscando soluções para que a situação-problema seja sanada. Dessa maneira, El Andoussi mostra que

A pessoa humana adquire sua dignidade. Não é mais considerada objeto de pesquisa semelhante aos sais minerais ou à natureza da rocha. O respeito e a emancipação da pessoa humana são direitos fundamentais, tanto na pesquisa como na ação: a pesquisa não se faz sobre as pessoas, mas com elas. Com a pesquisa-ação, inicia-se uma nova ética. (EL ANDALOUSSI, 2004, p.81)

Como se trata de uma pesquisa na qual os objetos pesquisados são pessoas, uma pesquisa-ação nunca será como outra. Ela será sempre única, pois as pessoas que nela estão envolvidas são únicas, possuindo, cada uma, seus próprios pensamentos, ideias, angústias e desejos. De acordo com esse pensamento, Barbier afirma que

Toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível. (BARBIER, 2007, p.119)

Outro fator que foi importante para a escolha dessa metodologia foi o fato de que o pesquisador não é o ator principal desse processo. Ele é um mediador, pois é sua incumbência

identificar o problema e auxiliar os participantes envolvidos nele a encontrar uma solução para tal. Sendo assim, ele tem o papel de fazer com que as pessoas dessa comunidade reflitam sobre suas ações ou sobre as condições que fizeram com que o problema em questão fosse ocasionado. Trata-se de uma pesquisa coletiva, na qual ambas as partes trabalham em prol do bem-maior, ou seja, da solução do problema. Vindo a favorecer essa reflexão, Barbier esclarece ainda que

A pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva. (BARBIER, 2007, p.54)

Colocando os pressupostos dessa metodologia à luz do problema atual, o principal objetivo desta pesquisa foi fazer com que os alunos do curso de extensão *En Classe et enScène*³ desenvolvessem a oralidade em língua francesa com o auxílio do texto teatral juntamente com os recursos que lhe são específicos como, por exemplo, os jogos teatrais.

De início, escolheu-se trabalhar com um grupo que já possuía o nível intermediário do idioma francês, pré-requisito este para a participação do curso de extensão. Os participantes do grupo possuíam uma boa base da língua, sabiam ler corretamente, entendiam sua estrutura, principalmente quando ouviam os professores falar em francês. Mas o fato que mais chamava atenção era o de que muitos dos participantes ainda tinham um pouco de receio ao falar na língua estrangeira, no sentido de expor um ponto de vista, de tomar a palavra em uma discussão, de falar para um grupo.

Sendo este grupo de extensão aberto àqueles que já sabiam falar francês, este era, portanto, heterogêneo. Algumas pessoas já se conheciam de outras experiências, mas, no todo, pode-se dizer que o grupo era formado por pequenos grupos, não havendo uma interação entre eles. Por não haver essa interação, os membros dos sub-grupos ficavam à vontade entre eles, mas nas ocasiões em que tinham para falar para todos, via-se um receio de se expressar.

³Este grupo foi criado em 2010 na UnB (Universidade de Brasília) e retomado, em uma segunda versão em 2013, como curso de extensão e orientado por uma coordenadora, por um professor belga e por pesquisadores da Iniciação Científica participantes do GEDLE (Grupo de Estudo de Didática em Língua Estrangeira).

De maneira já mencionada anteriormente, um grande aliado para que essa situação de divisão presente no grupo se dissipasse juntamente com o receio em falar, foi a utilização dos recursos teatrais, sendo eles texto e jogos. A escolha destes recursos deveu-se a dois fatores. O primeiro deles é que o texto teatral representa um discurso mais próximo à realidade enunciativa, ou seja, não lemos um texto teatral como lemos um romance, por exemplo. É preciso articular, entonar, colocar emoção, características estas presentes na fala cotidiana. O segundo fator é que os jogos teatrais, por possuírem um aspecto lúdico e desinibidor, proporcionam uma maior aceitação por parte daqueles que estão envolvidos no processo. Sendo assim, ao jogar, a pessoa se traveste de um personagem e fica mais à vontade para falar, brincar e até fazer o público rir, pois não é ela quem está em cena, mas sim, o personagem. É importante ressaltar que para certos jogos teatrais tomem forma, é preciso haver união, confiança e interação no grupo, fatores de extrema importância para a progressão do grupo pesquisado.

Estando ciente de toda a problemática que envolve o grupo, o pesquisador de uma pesquisa-ação tem o papel de encontrar meios que facilitem a tomada de consciência, por parte do grupo, de que existe um problema a ser resolvido. Sendo assim, ele tem que se colocar no lugar do outro – participantes da pesquisa – para que entenda o motivo de tal situação estar acontecendo, podendo assim, encontrar uma solução para a resolução do impasse. Conforme a reflexão proposta por Barbier que

O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos. (BARBIER, 2007, p.94)

Cada ser participante desta pesquisa possuía uma história, fato que não se pode deixar de lado ao lidar com pessoas. Sendo assim, pode-se afirmar que cada pessoa daquele grupo possuía também uma história na língua francesa. O fato de alguns serem mais tímidos ou inseguros que outros, deve-se bastante a esse fator. Não se sabe a metodologia que os professores de francês dessas pessoas utilizavam em sala de aula ou mesmo os fatores que levaram a cada participante o desejo de aprender a falar francês. O fato é que os participantes do grupo precisavam vencer mais essa barreira para que o objetivo do projeto fosse alcançado. Auxiliando essa reflexão, El Andaloussi alega que “[...] um fenômeno só existe em relação

com o contexto social ou cultural que o gerou.” (EL ANDALOUSSI, 2004, p.75)

Fazendo uso da pesquisa-ação nesse grupo, buscou-se instigar a utilização da língua francesa como principal meio para tomada de posição através da fala juntamente com a tentativa de aproximação das partes que o compunha. Os jogos teatrais foram de grande importância para tal processo, juntamente com o texto teatral.

Como forma de identificar de que maneira essa metodologia contribuiu para o desenvolvimento da oralidade no grupo, foram recolhidos diários de bordo, um dos instrumentos de coleta previstos pela pesquisa-ação, instrumento este pelo qual os participantes relataram através de palavras escritas a experiência prática à qual foram submetidos. Os dados coletados nesta pesquisa serão relatados no próximo tópico.

No presente item, buscou-se justificar a escolha da metodologia utilizada para a realização desta pesquisa e também apresentar o problema que envolvia a comunidade pesquisada em questão. No ponto a seguir será relatada a experiência prática juntamente com a análise dos resultados, baseada nos diários de bordo recolhidos no momento após a prática.

Experiência Prática e Análise de Dados

Nesta etapa, será relatada e detalhada a parte prática que serviu de justificativa para a reflexão que deu base a esta pesquisa assim como a apresentação da população que participou de todo o processo. Também serão expostos os dados coletados (depoimentos de participantes) e as análises que puderam ser feitas a partir dos diários de bordo.

A atividade que serviu de base para o prosseguimento desta pesquisa foi feita, como já mencionado, no curso de extensão *En Classe et enScène*. O grupo era formado por 09 pessoas, sendo elas 03 homens e 06 mulheres, com idades entre 18 e 28 anos. Apesar de ser um grupo aberto à comunidade, o fato de o pré-requisito para a participação deste ter sido a exigência do nível intermediário da língua francesa, não houve muita variação quanto ao curso ao qual estas pessoas pertenciam. Nogerai, eram três: Letras-Francês, Letras-Português e Tradução-Francês e também pessoas que somente participavam do grupo, não possuindo outro vínculo com a Universidade.

A meta desta atividade era que, ao final, os participantes do curso se sentissem mais à

vontade para tomar a palavra em francês e também para que eles pudessem ter mais integração entre eles. Para que este fim fosse alcançado, pensou-se em uma aula mais direcionada aos objetivos estabelecidos pela pesquisadora.

O grupo trabalhava com o texto teatral “À PetitesPierres” (2007), obra do autor togolês Gustave Akakpo. A peça possuía cinco cenas, sendo que até o momento só havia sido trabalhada a primeira. Percebendo a dificuldade de integração e de apropriação dos personagens que estava havendo no grupo, teve-se a ideia de iniciar a segunda cena no momento da atividade prática direcionada para esta pesquisa. Foi pedido aos participantes antecipadamente que eles lessem esta cena especificamente, pois haveria um encontro somente sobre ela. Nela, havia dois personagens principais – o *Jeunehomme* (jovem rapaz) e o *Père* (pai), que era um curandeiro de um povoado na África. Aqui, eles faziam uma cena em que o *Jeunehomme* pedia ao *Père* um estimulante sexual, pois naquela noite ele iria sair com uma moça, mas esta moça era a filha do *Père* e, evidentemente, este não sabia desse detalhe.

Na aula na qual a atividade foi desenvolvida, foram feitos exercícios aos quais as pessoas ali presentes já estavam acostumadas, mas como o objetivo era direcioná-la para fins específicos, pensou-se em um aquecimento mais voltado aos personagens que seriam trabalhados mais detalhadamente. Antes de começar, a pesquisadora explicou aos participantes o objetivo da atividade daquele dia, ou seja, descobrir mais características desses dois personagens através dos jogos teatrais, para que ao final, a segunda cena pudesse ser encenada.

O encontro iniciou-se por um alongamento, ação rotineira nas aulas de teatro, pois como se trabalhava muito com o corpo não poderia ser feita qualquer atividade que envolvesse movimentação corporal se os músculos não estivessem devidamente “acordados”.

Após o alongamento, passou-se ao aquecimento. É importante lembrar que o aquecimento foi algo planejado para que, aos poucos e no seu devido tempo, os participantes do grupo pudessem ir criando características físicas e psicológicas para os personagens ali evidenciados e, que, ao final, eles pudessem finalmente encenar a segunda cena. De início, foi pedido para que eles andassem na sala, de modo que ela estivesse preenchida em todos os seus cantos e para não haver aglomeração, assim eles poderiam ter noção do espaço cênico a ser utilizado. Em seguida, tiveram a orientação de continuar caminhando e manter o equilíbrio

na sala, mas agora uma pessoa do grupo personificava ou o *Jeune homme* ou o *Père* e as outras deveriam seguir seus movimentos. Este comando teve fim somente quando cada uma das pessoas do grupo teve a experiência de ser seguida pelos demais. Nessa fase do aquecimento, cada participante teve a oportunidade de dar a nuance que quisesse a um dos personagens. Sendo assim, como ela tinha ou podia escolher qual dos personagens encenar, este deveria ser bem marcado, para que os demais pudessem compreender.

Dando continuidade ao aquecimento, agora eles deveriam escolher uma réplica do texto trabalhado e andar ao mesmo tempo em que a pronunciavam para todos, mas a velocidade das passadas e o volume da voz eram comandados pela pesquisadora. O objetivo era que eles articulassem bem cada uma das palavras ditas para que sentissem o texto ser “mastigado” e que dessem tonalidades diferentes a essas palavras, explorando as nuances que podem ser utilizadas durante os diversos momentos conversacionais.

Depois disso, foi pedido a eles que continuassem andando, mas agora eles deveriam dizer a réplica somente quando cruzassem com algum colega. Eles deveriam pronunciá-la olhando nos olhos do outro. O fato de não haver muita integração no grupo, fez com que essa atividade servisse de impulso para que as pessoas pudessem prestar atenção umas nas outras e para que elas pudessem criar um laço, naquele momento, com o olhar. A atividade feita em seguida também teve o objetivo da integração, mas agora através da voz. Em duplas, uma pessoa era privada da visão com o auxílio de um pano enquanto a outra a guiava através de sua voz. O guia deveria dizer a réplica do texto que havia escolhido para dirigir o movimento do parceiro que estava com a vista tampada. Tendo a percepção do problema, a pesquisadora escolheu pessoas que geralmente não tinham o costume de fazer os jogos teatrais juntas, proporcionando assim a oportunidade de novas companhias intergrupais.

Em seguida foi feita a atividade do espelho (SPOLIN, 2008, p.120). Nesta atividade, ainda em pares, um deveria fazer o que o outro fizesse, sendo que ambas as partes deveriam prestar atenção nos movimentos, tanto faciais quanto corporais do parceiro para que o movimento ficasse sincronizado, pois se tratava de um espelho. A meta desse exercício também era a de proporcionar um vínculo maior entre as partes do grupo, para que ao final, eles pudessem sentir um ambiente mais leve e que permitisse à oralidade de ser desenvolvida com mais facilidade. O exercício subsequente foi também de extrema importância. Agora eles

fariam o exercício da gangorra. Em trios, um ficava no meio enquanto os outros dois ficavam nas extremidades. Como em uma gangorra, a pessoa que se encontrava no centro, com os olhos tapados, deveria se pender para frente enquanto o parceiro que lá se encontrava a segurava e a impulsionava levemente para trás, para que esta, enfim, pudesse ser amparada pelo outro parceiro. A atividade só teve fim quando todas as pessoas passaram pela experiência de serem aparadas pelo outro. O fato de a pessoa que se encontrava no centro estar com os olhos tampados, fazia com que ela desenvolvesse a confiança naqueles que a seguravam, fator extremamente positivo para o desenvolvimento interpessoal do grupo.

Para finalizar o aquecimento, foi pedido ao grupo que, em duplas, fizessem a atividade do blábláblá (SPOLIN, 2008, p.188). Eles deveriam agora colocar em prática a cena do *Jeunehomme* com o *Père*, mas nenhuma palavra em francês poderia ser dita. Eles deveriam, durante toda a cena, falar com a linguagem do blábláblá, com suas devidas entonações e emoções para que o público pudesse entender o que estava acontecendo. Nesse exercício, eles deveriam colocar em prática os sentimentos que haviam desenvolvido gradativamente entre eles durante todo o aquecimento, ou seja, o de confiança.

Após o aquecimento, agora eles foram colocados à prova. Na atividade final, eles deveriam encenar a situação da cena que acontecia com o *Jeunehomme* e com o *Père*, ou seja, uma situação na qual alguém tentava obter algo do outro através de uma mentira, sendo que deveria haver uma figura de autoridade à qual a pessoa que estava pedindo era subordinada. Para a realização dessa atividade, eles também deveriam seguir algumas regras. Poderiam pensar sobre como começariam e como finalizariam a cena, mas o desenrolar dela deveria ser totalmente improvisado. Também teriam que deixar claro aos colegas quem eram, onde eles estavam e o que estava acontecendo no momento (SPOLIN, 2008, pp. 123-127).

Depois do aquecimento direcionado à realização desta atividade final, foi perceptível a mudança em relação aos atores frente aos personagens. Por mais que eles não tivessem seguido exatamente a cena do livro, o fato de eles terem trabalhado a postura de cada um dos personagens, deu mais vida ao trabalho apresentado por cada dupla. Também pôde-se notar a integração que se instalou, pois para a realização de cada atividade, foram escolhidos grupos de pessoas que não tinham o hábito de trabalhar juntas.

Para finalizar o encontro, foi feito um pequeno debate em roda sobre as percepções que eles tiveram dos colegas juntamente com os pontos positivos e negativos da atividade realizada. Como um recurso para instigar a participação de todos e para a reflexão que eles deveriam fazer nos diários de bordo, a pesquisadora fez uma seleção de sentenças direcionadas para a atividade que foi realizada que os participantes deveriam completar, tais como “A atividade que mais me marcou foi...”⁴; “A atividade que eu adoraria refazer é...”⁵; “Durante este encontro eu aprendi...”⁶, e assim em diante.⁷ Durante essa devolutiva das atividades, foi possível ver o quanto o grupo estava à vontade. O fato de trazer perguntas às quais eles pudessem responder sem medo ou vergonha trouxe um ambiente de união e confiança para eles. Ao final dessa roda foi entregue uma folha na qual cada participante deveria escrever suas impressões sobre tudo o que havia sido feito naquela aula. Em relação ao idioma a ser escrito, ficou livre. Eles deveriam escolher o que os deixasse mais à vontade para relatar o que haviam vivido aquele dia.

Após a atividade, um fato ficou visível: o ambiente na sala estava até mais leve e as pessoas agora não estavam mais reunidas nos mesmos pequenos grupos, mas sim em grupos variados. A apreensão ao falar em francês frente aos outros também havia sumido, pois os exercícios de improvisação foram responsáveis pela quebra dessa barreira. Esses dados não foram somente perceptíveis à pesquisadora, mas também aos participantes da atividade, fatos estes que foram constatados através da análise qualitativa dos diários de bordo. Como houve alguns pontos em comum levantados nos relatos, eles foram agrupados para que as análises pudessem ter sido feitas. Abaixo serão elas agora apresentadas.

✓ **Confiança / Afetividade**

“[...] Gosto do jeito que essas atividades (de hoje) foram colocadas em prática. O fato de você estar com os olhos vendados faz com que surja uma confiança no outro que acho muito importante no teatro. [...]” (Feminino/ 19anos/ Letras-Francês)

⁴ L'activité qui m'a le plus marqué (e) c'est...m

⁵ L'activité que j'aimerais refaire, c'est...

⁶ Pendant cette reencontre, j'ai appris...

⁷ As traduções dos textos em francês em nota são de minha autoria.

“[...] As atividades foram diferentes e consegui visualizar de maneira mais clara coisas que, ao longo do curso, já vinham tomando forma. A confiança acima de tudo. Apesar do exercício de queda ser o mais difícil depois você percebe a importância de deixar-se cair. [...]” (Feminino/ 21 anos/ Tradução-Francês)

Quando se trabalha com teatro, trabalha-se com pessoas. A ação de estar em cena requer uma sintonia muito grande daqueles que estão atuando, fato este perceptível àqueles que estão na plateia. Para que essa ligação mais forte entre os atores aconteça, é necessário haver algo muito além do que se é perceptível aos olhos, é preciso haver um desenvolvimento de confiança para que o trabalho flua e tome forma.

De acordo com os depoimentos listados acima, pode-se perceber que a questão dos sentimentos, mais especificamente o da confiança, foi um fator que esteve presente durante a atividade. Sentimento significa sentir, ter uma sensação íntima, ter afeto.

O fato de se trabalhar uma língua estrangeira contando com o auxílio do gênero teatral e, como consequência, dos jogos teatrais, e tendo em vista o desenvolvimento oral, se o ambiente que circunda esse aprendizado for de insegurança e de medo, esse objetivo final será muito difícil de ser alcançado. Trabalhando a afetividade em língua estrangeira, é possível serem criados laços afetivos entre os aprendentes e também entre os aprendentes e o professor. Quando essa possibilidade se transforma em algo real, é visível o grau de conforto e segurança em relação à oralização dessa nova língua. Dessa forma, Mastrella afirma que *“[...] ensinar e aprender línguas no mundo contemporâneo é envolver-se, em várias dimensões, no mundo das relações de afetos e emoções.”* (MASTRELLA, 2011, p.16)

Dando continuidade às análises, outro ponto em comum que pôde ser notado nos diários de bordo foi o da improvisação.

✓ **Improvisação**

“Hoje eu não tinha muita ideia do que seria a aula de teatro. Mas me impressionei bastante sobre o quanto eu gostei. Sempre amo os exercícios de improvisação. [...] Poder falar um texto de várias formas faz com que eu me sinta mais à vontade tanto comigo quanto com o

meu parceiro e assim relaxamos para poder fazer a cena original [...].”(Feminino/ 19 anos/ Letras-Francês)

“[...] A atividade de jogar a cena dois com o blábláblá foi a mais difícil, no entanto percebi que sou capaz de brincar com a cena mesmo sem ter o texto em mãos.” (Feminino/ 23 anos/ Letras-Português)

No que diz respeito ao improviso, não há como negar sua relação direta com a oralidade, ponto também relatado nos depoimentos listados. Quando se está aprendendo uma língua estrangeira, um ponto muito importante relatado pelos alunos é o fato da dificuldade ao ter que falar nessa língua. É necessário haver em sala de aula, momentos que instiguem a prática oral, pois é somente colocando-a em prática que será possível o seu desenvolvimento. Corroborando com essa análise, Massaro utilizando-se das reflexões de Spolin ressalta que

[...] todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar [...] aprendemos através da experiência e ninguém ensina nada a ninguém. (SPOLIN, 1987, p.03 apud MASSARO, 2008, p.36)

O ato de improvisar faz com que o aluno se coloque em situações nas quais ele terá de interagir com o seu interlocutor, sem o auxílio de livros ou gramáticas para socorrê-lo. Nesses exercícios de improvisação é possível perceber a verdadeira utilidade da língua, a de se comunicar e essa comunicação se dá em momentos únicos, pois ninguém repete igualmente o seu discurso duas vezes. Tendo em conta essa reflexão, pode-se fazer referência a Bakhtin que declara

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala).(BAKHTIN, 2009, p. 95)

Outra categoria levantada nas análises foi a da interação.

✓ **Interação**

“[...] As atividades seguiram uma sequência lógica. No início, o grupo se concentrou nas características de cada personagem. Depois foram feitas improvisações que se concentravam na ação em cena. A interação do grupo foi excelente! [...]” (Feminino/ 20 anos/ Letras-Francês)

“[...] Hoje a atividade que mais gostei foi o exercício com os papéis, onde em cada um havia uma pergunta. Isso deu um tom de união, de cumplicidade. [...]” (Feminino/ 21 anos/ Tradução-Francês)

Os depoimentos acima nos remetem ainda a Bakhtin que sublinha

Estas formas de interação acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e regem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social. (BAKHTIN, 2009, p. 43)

Pode-se inferir dessa afirmação do autor que para que a interação aconteça, é necessário haver uma situação específica que seja capaz de propiciá-la. Realmente, pôde-se observar pela reação dos participantes e pelos relatos dos diários de bordo o grau de integração que o grupo criou no decorrer da experiência. Por mais que o interesse da pesquisadora fosse de proporcionar esse ambiente, se os participantes do processo não estivessem interessados em tal mudança, esse resultado final não teria acontecido. Ao final da atividade, como relatado em um dos depoimentos, observou-se também o grau de união e cumplicidade no qual o grupo se encontrava, trazendo a possibilidade de abrir espaço a eles mesmos de trocarem experiências. Faraco mostra ainda que “A interação é dialógica, uma conversa de mão dupla.” (FARACO, 2003, pp. 09-10) Ou seja, para que essa interação possa acontecer, é necessário que todas as partes envolvidas no processo façam sua parte, pois ela é uma via de mão dupla. Não é possível interagir sozinho.

Seguindo com as análises, percebeu-se também que ludicidade estava muito presente na atividade que foi desenvolvida.

✓ **Ludicidade**

“[...] Os alunos se divertiram durante toda a atividade.” (Feminino/ 20 anos/ Letras-Francês)

“Bem, hoje foi o dia em que eu mais me soltei. As palavras e as intenções realmente apareceram e tudo fluíu muito bem. Me diverti bastante e percebi que a evolução está acontecendo. [...]” (Masculino/ 20 anos/ Letras-Francês)

Em relação à ludicidade destacada em alguns depoimentos, pode-se considerar que este é outro fator de muita importância em relação ao aprendizado de uma língua estrangeira. O jogo teatral, por possuir características que fogem às regras do dia-a-dia, possibilita a descontração e, por conseguinte, permite que o ambiente de aprendizagem se torne um local onde os alunos possam ficar mais à vontade, fugindo a certas regras de certo ou errado criadas pela sociedade. Por consequência, o riso também proporciona um momento relaxamento, pois ali ele não tem uma carga negativa, de reprovação, mas sim de liberdade. De acordo com esse ponto de vista, Spolin esclarece ainda que

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, p. 05)

Outro fator importante em relação ao jogo é o que se refere ao medo de errar. Como já mencionado, o jogo permite que o jogador se projete em outras situações que seriam impossíveis, relacionadas ao que acontece no dia-a-dia de cada um. Sendo assim, como o papel principal do jogo é o de inventar, o de inovar, os julgamentos de certo e errado também não têm voz no que se refere à língua estrangeira oralizada. Tudo vale, tudo é possível e quando se propicia um ambiente de não-julgamento, o ato de tentar fica muito mais fácil, trazendo até um sentimento de vitória ao aluno em relação aos obstáculos que a língua estrangeira muitas vezes traz. Sendo assim, Reis sublinha que

Perder o medo de errar abre um leque de possibilidades. O jogador percebe que há várias maneiras de fazer e dizer algo e que, na medida em que se está presente no

aqui e agora da situação com a liberdade de expressão, as soluções vão aparecendo. (REIS, 2008, p. 54)

O objetivo deste tópico foi o de relatar a atividade prática que foi aplicada no grupo de extensão **En Classe et enScène**, abrangendo suas etapas e objetivos e também o de demonstrar as análises que puderam ser feitas através dos diários de bordo feitos pelos participantes.

Conclusão

A grande motivação para a realização desta pesquisa foi averiguar até que ponto o teatro é capaz de auxiliar no desenvolvimento da oralidade em língua estrangeira. Partindo-se do pressuposto de que a língua é discurso, buscou-se averiguar como esse gênero do textual possibilita a apropriação de discursos em língua estrangeira.

Através das reflexões teóricas apresentadas, pôde-se depreender que o aluno de LE quando chega ao nível intermediário tem dificuldade em se enxergar como ser social, portador de um discurso, em língua estrangeira.

Viu-se a necessidade de encontrar um recurso que estimulasse o desenvolvimento da oralidade em LE, escolhendo-se, então, o gênero teatral, por este possuir características próprias que induzem à linguagem oral em qualquer língua.

Aliado a este meio, pensou-se também na utilização de uma metodologia que fosse capaz de contribuir de maneira positiva o grupo com o problema em questão. Dessa forma, escolheu-se a Pesquisa-Ação, metodologia na qual pesquisador e comunidade se unem para encontrar uma solução para o impasse que esteja acontecendo.

Após a experiência prática ser realizada, buscando fazer a ligação de todos os pontos que foram discutidos, percebeu-se na análise dos diários de bordo – material escolhido para a coleta de dados– que a meta da pesquisa foi alcançada. Constatou-se que o texto teatral, aliado aos jogos teatrais, além de proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento oral foi também responsável pela interação entre os participantes da pesquisa, pois foi observada também essa dificuldade no decorrer da pesquisa.

Sendo assim, após todo esse processo, pode-se concluir que para que o problema de dificuldade dos alunos em se expressarem em língua estrangeira seja amenizado e também

para que haja interação entre eles, um bom recurso é a utilização dos jogos teatrais. É importante ressaltar que cada pessoa que compõe um grupo possui uma história de vida na língua estrangeira estudada e esse fato não deve ser deixado de lado. O professor tem que buscar meios que facilitem a aprendizagem sem deixar de lado o contexto de vida de cada aluno, tentando, portanto, proporcionar um ambiente capaz de abarcar toda essa complexidade sem fazer com que o medo e a insegurança tomem conta do momento da aprendizagem.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo. Hucitec, 2009. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13ª ed.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na Escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia**. São Carlos. Eduscar:2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo**. As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo. Parábola:2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo. Parábola:2008.

MASTRELLA, Mariana Rosa (Org.). **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares**. São Paulo. Pontes: 2011. Vol.18.

MASSARO, Paulo Roberto. **Teatro e língua estrangeira: entre teoria(s) e prática(s)**. São Paulo. Paulistana: 2008.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Parceria e Alteridade**. In: Teatro e língua estrangeira: entre teoria(s) e prática(s). São Paulo. Paulistana: 2008.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo. Parábola: 2003.

REIS, Maria da Glória Magalhães dos. **O Texto teatral e o jogo dramático no ensino de Francês Língua Estrangeira**. Tese (Doutoramento em Língua Estrangeira). Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-02122008-171004/pt-br.php>

REIS, Maria da Glória Magalhães dos . A expressão em cena: a afetividade, o corpo e a voz na apropriação da língua estrangeira. In: Andrade, Mariana R. Mastrella-de.. (Org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2011, v. , p. 215-248.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na Sala de Aula**. Tradução de Ingrid DormienKoudela. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008)

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. Tradução: Ingrid DormienKoudela e Eduardo José de Almeida Ramos. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.

MASTRELLA, Mariana Rosa (Org.). **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares**. São Paulo. Pontes: 2011. Vol.18.