

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA SUPERIOR DE ARTES E TURISMO - ESAT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS

Vênus Maély Garcia de Oliveira

**APRENDENDO LÍNGUA ESTRANGEIRA A PARTIR DAS
CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS TEATRAIS**



MANAUS-AM
2019

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA SUPERIOR DE ARTES E TURISMO - ESAT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS

Vênus Maély Garcia de Oliveira

Dissertação apresentada à Banca Examinadora no Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade do Estado do Amazonas - (UEA), como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Eneila Almeida dos Santos

**APRENDENDO LÍNGUA ESTRANGEIRA A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES
DOS JOGOS TEATRAIS**

MANAUS-AM

2019

Catálogo na fonte
Elaboração: *Ana Castelo CRB11ª -314*

O48a Oliveira, Vênus Maély Garcia de
Aprendendo língua estrangeira a partir das contribuições dos jogos teatrais. / Vênus Maély Garcia de Oliveira. – Manaus: UEA, 2019.
112fls. il.: 30cm.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eneila Almeida dos Santos.

1. Língua estrangeira 2. Ensino aprendizagem 3. Jogos teatrais I. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eneila Almeida dos Santos. II. Título.

CDU 792:371

BANCA EXAMINADORA

“A arte estimula o espírito humano, enriquece o coração e nos enche de energia para avançar. Embora haja diferença no idioma, na etnia, na história ou no clima, não há fronteiras na arte. Ela possui uma mística energia que aproxima as pessoas e une corações”.

Daisaku Ikeda

AGRADECIMENTOS

A(x)s Deus(x)s por toda proteção.

À minha mãe pelas incansáveis orações e apoio.

À minha avó, que carrega o meu amor para além dessa vida.

Ao meu noivo pelo companheirismo, conforto, segurança e amor verdadeiro.

A(x)s amig(x)s que me apoiam mesmo durante minha ausência.

À minha estimada orientadora Eneila Almeida dos Santos por todas às vezes em que eu chegava ao seu encontro, acalmava-me a ansiedade tornando o momento em sessão terapêutica, fazendo-me sentir mais leve com seu entusiasmo, dedicação e competência.

À minha ilustre banca de Defesa: Profa. Dra. Eneila Almeida dos Santos, Profa. Dra. Maria Evany Nascimento, Profa. Dra. Nereide de Oliveira Santiago.

À tod(x)s (x)s participantes da pesquisa.

Resumo

Composto em primeira pessoa, este trabalho parte de uma pesquisa-ação para investigar as relações entre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e o teatro consoante os jogos teatrais propostos por Viola Spolin, que, segundo a autora, permitem experienciar e envolver-se por completo, possibilitando aos aprendentes de línguas estrangeiras (LE) o aprendizado de forma participativa, diante de dificuldades que se tem percebido quanto à aprendizagem, como a falta de aplicabilidade dos conteúdos em um real contexto. Busca-se também pensar a arte teatral de forma consciente enquanto metodologia, por meio de minhas práticas pedagógicas, mostrando sua eficácia e assumindo a junção de teatro e LE. A pesquisa conta com a interdisciplinaridade mediante a busca e a parceria com profissionais da área de Artes que muito têm me orientado sobre os aspectos que antes desconhecia por ter formação apenas em Letras, proporcionado assim a troca de ideias para atender as expectativas sobre a compreensão estética, pedagógica e artística. Dessa forma, esse trabalho propõe pensar ensino-aprendizagem a partir de reflexões que instigam as diferentes formas de ensinar e, principalmente, de aprender, sobretudo considerando teorias que abordam as múltiplas inteligências defendidas por Howard Gardner, também discutidas nesse trabalho.

Palavras-chave: Língua estrangeira. Jogos teatrais. Ensino-aprendizagem. Inteligências múltiplas.

Abstract

Written in first person, this work parts from a research-action to investigate the relation between the teaching and learning of foreign languages and theater in accordance to the theatrical games proposed by Viola Spolin, that, according to whom, enable experiencing, being fully involved and allows the learners of foreign languages (FL) to learn in a participative way, since of one the biggest difficulties that have been noticed in terms of learning is the lack of applicability of the contents in a real context. It is also sought to think the theatrical art in a conscious way as a methodology that comes from my pedagogic practices, conveying its effectiveness, assuming the junction of theater and LE. The research counts on the interdisciplinarity due to the search and partnership with professionals from the Arts field, that have been giving me a much needed orientation about aspects that have been unknown to me, for having only being graduated in Languages, thus providing the exchange of ideas to fulfill the expectations about artistic, pedagogic and aesthetic comprehension. In doing that, this work proposes thinking about teaching-learning as of reflections that instigate the different forms of teaching and, mainly, of learning, especially when there are theories that approach the multiple intelligences defended by Howard Gardner, also discussed in this work.

Key-words: Foreign language. Theatrical games. Teaching-learning. Multiple intelligences.

Résumé

Composé en première personne, ce travail part d'une recherche-action visant à étudier les relations entre l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères et le théâtre, selon les jeux de théâtre proposés par Viola *Spolin*, qui, selon l'auteure, permettent de vivre et d'impliquer pleinement, permettant aux apprenants de langues étrangères (LE) d'apprendre de manière participative, face aux difficultés d'apprentissage perçues, telles que le manque d'applicabilité du contenu dans un contexte réel. Il cherche également à penser l'art théâtral de manière consciente en tant que méthodologie, à travers mes pratiques pédagogiques, en montrant son efficacité et en assumant l'union du théâtre et LE. La recherche compte sur l'interdisciplinarité à travers du partenariat avec des professionnels du domaine des arts qui m'ont beaucoup guidé sur des aspects qu'auparavant je ne savais pas parce que je n'ai que la formation en lettres, fournissant ainsi un échange d'idées répondant aux attentes en matière de compréhension esthétique, pédagogique et artistique. Ainsi, ce travail propose de penser enseignement-apprentissage à partir de réflexions qui animent les différentes façons d'enseigner et, surtout, d'apprendre, en particulier en considérant les théories qui abordent les intelligences multiples défendues par Howard *Gardner*, également discutées dans ce travail.

Mots-clés: Langue étrangère, jeux de théâtre. Enseignement-apprentissage. Intelligences multiples.

Siglas

FLE - Francês língua estrangeira

IM - Inteligências múltiplas

LE - Língua estrangeira

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Sumário

Introdução	12
Metodologia.....	16
Capítulo 1- Compreendendo a arte para além da ótica pedagógica	18
1.1 Arte, cultura e identidade.....	18
1. 2 Arte e conhecimento	22
1.3 Arte e complexidade.....	29
1.4 Arte e interdisciplinaridade	31
1.5 Teatro.....	33
1.6 O Teatro como processo criativo.....	39
Capítulo 2.....	43
Vivenciando a língua estrangeira por meio dos jogos teatrais	44
2.1 (X) professor(x) reflexiv(x) na perspectiva de ensino-aprendizagem em LE	44
2.2 Implicações ao aprender uma língua estrangeira.....	46
2.3 O lugar da oralidade nos jogos de papéis e nos jogos teatrais	48
2.4 Jogar para experienciar, jogar para falar.....	54
2.5 Jogo e noção de papel na perspectiva da Língua Estrangeira.....	56
2.6 Contratempos no jogo de papel nas aulas de Línguas Estrangeiras	59
2.7 Características do jogo teatral de Viola Spolin	62
Capítulo 3.....	75
Reconhecendo e aceitando a diversidade de ensino-aprendizagem em Língua Estrangeira	77
3.1 O porquê da Teoria das Inteligências Múltiplas.....	79
3.2 Tipos de Inteligências Múltiplas.....	82
3.3 O processo criativo e as Inteligências Múltiplas	86
3.4 Jogos teatrais como atividade específica para o desenvolvimento da oralidade em Língua Estrangeira: Quando e onde jogar	90

3.4.1 Jogos teatrais consoante o ensino-aprendizagem de LE e o desenvolvimento das IM.....	99
3.4.2 Jogo teatral e a Inteligência Linguística	99
3.4.3 Jogo teatral e a inteligência Interpessoal	102
3.4.4 Jogo teatral e a Inteligência intrapessoal	104
3.4.5 Jogo teatral e a Inteligência lógico-matemática.....	105
3.4.6 Jogo teatral e a Inteligência musical	106
3.4.7 O jogo teatral e a Inteligência espacial.....	107
3.4.8 Jogo teatral e a Inteligência corporal-cinestésica.....	107
3.4.9 O jogo e a Inteligência naturalista	108
3.4.10 O jogo teatral e a Inteligência existencialista.....	109
Considerações finais	111
Referências	114

Introdução

Esta pesquisa surgiu a partir das inquietações sobre a importância da arte teatral na minha vida pessoal e profissional. Como a Arte sempre se fez presente principalmente no contexto escolar, fui uma aluna que dificilmente me concentrava nas atividades que envolviam memorização aparentemente sem contexto e aplicabilidade. Porém quando envolvia música e teatro para fixação dos conteúdos, percebia o prazer em aprender, não pela repetição que a música exigia e a memorização dos textos teatrais, mas pela possibilidade de poder expressar-me sem me sentir pressionada com a rigidez das respostas certas e erradas.

Graças à obrigação de saber uma língua estrangeira para se destacar no mercado de trabalho e também atender às demandas do vestibular, iniciei o curso de inglês e, na sala de aula de língua estrangeira, desde então, encontrei-me pelo simples fato de os professores utilizarem a Arte como um estímulo para o aprendizado e proporem uma forma de ensino assaz diferente do tradicional. Nesse mesmo tempo, fui contemplada com uma bolsa para iniciar os estudos em francês, estudava as duas línguas simultaneamente e amava experimentar os diálogos, o teatro, o faz de conta "*faire semblant*" em ambos os idiomas.

Os professores trabalhavam a cultura por meio da música e do teatro. Percebi que, com a música na sala de LE - língua estrangeira, aprimorava a fonética, o ritmo de cada língua e memorizava novas palavras. O teatro era a parte que colocava em prática tudo aquilo que havia aprendido, por exemplo, a entonação, comportamentos, expressão oral e corporal relacionadas ao costume de cada língua, pois como não tinha recursos para viajar e aprender na prática a língua alvo, senti que a Arte proporcionava determinadas experiências significativas no meu processo de aprendizagem.

A Arte me permitiu experimentar um pouco do mundo, ensaiar as possíveis situações reais mesmo sem algum recurso. Dessa maneira, encontrei-me nas letras, mas garanto que foi devido à Arte¹, ao Teatro e à Música.

¹ Descrevo-os com letra maiúscula para enfatizar cada termo como área do conhecimento.

Com um pouco de conhecimento que obtive nos exercícios com encenações, continuei a utilizar os jogos teatrais, mesmo sem ter um conhecimento aprofundado nessa área, o que geralmente resultava em atividades vazias e sem nexos em razão da falta de um aprofundamento teórico que muitas vezes desviava da direção. Embora as atividades com arte partissem do senso comum, insistia no seu uso, no faz de conta para trabalhar a dicção, a expressão e a comunicação em sala de aula.

Depois que me formei em Letras Língua e Literatura Francesa e me tornei professora, busquei ensinar a língua estrangeira de maneira prazerosa a mim e, claro, também (x)²s aprendentes³, (x)s quais sempre demonstraram satisfação em aprender por meio da arte, principalmente o teatro por estimular as mais variadas formas de se expressar e improvisar na língua alvo.

Dessa forma, o desejo de desenvolver o projeto sobre este assunto é resultante da minha experiência pedagógica e história de vida, sobretudo opondo-se às metodologias tradicionais de ensino demasiadamente cansativas que, por muitas vezes, não se aplicam a realidade d(x)s aprendentes.

Como professora de línguas estrangeiras, percebi que uma das grandes dificuldades d(x)s que estão em fase de aprendizagem é a falta de aplicabilidade dos conteúdos em um real contexto comunicativo. Assim, o teatro tornou-se uma prática recorrente, pois a proposta teatral proporcionou a(x)s envolvidos(x)s um melhor desenvolvimento linguístico e cultural.

Por meio desta pesquisa, busco aproximar os possíveis diálogos entre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e os jogos teatrais, considerando a teoria das Inteligências múltiplas de Howard Gardner. Tal teoria tem despertado bastante atenção no ensino de línguas estrangeiras e também d(x)s demais educador(x)s em virtude de dispor de instrumentos que os levam a compreender as diferentes habilidades e os comportamentos dos indivíduos.

² Optei por me aventurar na linguagem neutra considerando a inclusão de gênero para romper com a binaridade entre masculino e feminino. Ao pesquisar sobre como podemos adotá-la, constatei que ainda não há um guia definitivo, mas percebo que vale a pena o esforço pelo pensamento que mantenho durante o processo da escrita, que está voltado para (x)s amig(x)s, colegas de profissão e também (x)s aprendentes que fazem parte dessa pesquisa. (N.A) Disponível em: <https://medium.com/coragem/adoptando-a-linguagem-neutra-de-genero-e509e6e4e06c>. Acesso em: 09 de abr. 2019.

³ O uso do termo aprendente refere-se ao sujeito que está em constante aprendizagem. É uma construção individual e interna realizada por meio de um processo histórico, pessoal e social dentro de um corpo investido de significação simbólica (SILVA, 2017. p. 21).

As diferentes habilidades relacionam-se aos distintos modos de ensino-aprendizagem em língua estrangeira, sobretudo na sala de aula onde as formas tradicionais de ensinar e aprender são frequentes fazendo d(x)s aprendentes seres passíveis, presos a regras gramaticais e a atividades mecânicas, como por exemplo, a repetição das palavras e os diálogos artificiais elaborados na língua alvo. À vista disso, os jogos teatrais pensados por ⁴Viola Spolin proporcionam bases para os experimentos de teatro, como uma forma de libertar o indivíduo, ou seja, o amator de comportamentos mecânicos e rígidos.

Por ser graduada em Letras e apreciadora da arte teatral, percebi a minha limitação ao reduzir o teatro a uma ferramenta pedagógica, porém mesmo nessa condição busquei na arte uma estratégia de incentivo à oralidade e espontaneidade para a expressão em LE. Além de motivar (x)s aprendentes a estudar, (x)s mesm(x)s apresentam resultados positivos nas competências exigidas em língua estrangeira que serão discutidas nos capítulos posteriores.

Ao se apropriar dos jogos teatrais, (x)s aprendentes involuntariamente passaram a evidenciar suas distintas inteligências e habilidades. Isso foi o que me motivou a investigar o teatro consoante as inteligências múltiplas, por valorizar as distintas formas de percepção, de resolver problemas e trabalhar em equipe em um ou mais ambientes culturais.

Ao ingressar no Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), iniciei o processo de reflexão sobre arte a partir de diferentes campos, formas e conceitos. Tais conceitos me levaram a diferentes concepções que não imaginava antes de começar a pesquisa, e que atualmente me permitem pôr em prática as teorias que pesquiso ao mesmo tempo que comparo as ações que partiam do senso comum em arte. Exemplo disso foi o "teatrinho" como produto final para as avaliações de prática oral em LE. Assim, mediante a pesquisa e a busca interdisciplinar percebo que tenho um pouco mais de autonomia para dialogar com mais segurança com todo esse novo conhecimento.

⁴ Spolin desenvolveu o método conhecido como jogos teatrais, inspirada, entre outros, por Neva Boyd, importante educadora de Chicago, que desenvolveu seu trabalho a partir dos jogos recreativos praticados com as levas de imigrantes que chegaram, durante a grande depressão. De certa forma, Viola sistematiza a prática teatral a partir de princípios teatrais defendidos e praticados por Brecht e Stanislavsky, conforme explica Ingrid Koudela, introdutora e principal propagandista do sistema de jogos teatrais no Brasil.

Portanto, no primeiro capítulo, aponto uma compreensão sobre a Arte propositalmente fragmentada devido à necessidade de compreendê-la⁵, não apenas como professora de línguas e apreciadora, mas sim reconhecendo-a como manifestação da cultura e identidade que julgo essencial por tratar de ensino-aprendizagem de línguas

Também apresento a arte como forma de conhecimento, buscando romper as dicotomias entre ciências e artes, pensamento racional e sensível e refletindo a arte e sua utilidade, para, finalmente pensar a relação entre língua estrangeira e os jogos teatrais.

Nesse sentido, cada esfera da arte foi pensada para inserir o contexto da sala de aula em língua estrangeira, pois sabe-se que no ambiente escolar há diferentes formas de ensinar-aprender⁶ habilidades e inteligências⁷.

No segundo capítulo trago como proposta uma reflexão sobre as minhas próprias práticas teatrais em sala de aula, a partir da reprodução que antes se fazia como ferramenta pedagógica e o agora, depois de obter um melhor embasamento teórico do que é a linguagem artística e teatral. Dessa maneira, abordo as vivências teatrais na perspectiva de ensino-aprendizagem em LE, considerando a postura d(x) professor(x) reflexiv(x) de forma a compreender o lugar da oralidade nos jogos teatrais por meio do experienciar ao falar a LE.

Seguindo a pesquisa, no penúltimo capítulo considero as interações sociais e a diversidade de ensinar-aprender LE, pensando a Teoria das Inteligências Múltiplas e os processos criativos que as correspondem. E por fim, apresento sugestões de como pôr em prática os jogos teatrais e o desenvolvimento dessas inteligências para o desenvolvimento das habilidades na língua alvo, ponderando os resultados das atividades.

⁵É preciso ressaltar que esse primeiro capítulo pode ser considerado cansativo para os profissionais da área de Arte. Porém, por ser professora de LE e não ter formação em arte, penso nessa pesquisa como uma possibilidade de demais professores de LE terem acesso para, então, discutir e compreender a Arte, por isso justifico tal necessidade.

⁶ Ensino-aprendizagem compactua neste espaço com a ideia de serem duas faces da mesma moeda, ou seja, um não pode ser desvinculado da outra, pois só há ensino se houver aprendizagem.

⁷A Teoria das Inteligências Múltiplas foi desenvolvida pelo psicólogo norte-americano Howard Gardner. Depois de muitos anos de pesquisas com a inteligência humana, o psicólogo concluiu que o cérebro humano possui nove tipos de inteligência.

Metodologia

Antes de começar o diálogo, gostaria de apresentar a metodologia para melhor situá-l(x)s à maneira como ocorrerá a pesquisa. Esta dissertação parte de pesquisa-ação como metodologia devido à estreita relação entre a pesquisadora e os sujeitos envolvidos no estudo de forma participativa. Além do mais, venho refletindo o quanto tenho me torando sujeito desta investigação por notar diferentes maneiras de olhar e perceber a Arte como forma de conhecimento no decorrer dos estudos teóricos.

Segundo Thiollent (1985, p.16, apud BALDISSERA, 2001, p.6), é necessário estabelecer uma relação entre conhecimento e ação. Esta ação vem sendo realizada na sala de aula de língua estrangeira, com discentes da Licenciatura em Língua e Literatura Francesa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). As atividades foram realizadas no formato de projeto de extensão (PACE), no qual (x)s discentes de todos os períodos puderam contribuir com os conhecimentos que já haviam estudado sobre a língua no decorrer da graduação. Suas idades variam entre 18 a 30 anos.

Por se tratar de licenciatura, considero futur(x)s professor(x)s que serão instigad(x)s nessa pesquisa a pensarem comigo diferentes formas de desenvolver as quatro habilidades em LE por meio dos jogos teatrais criados por Spolin.

Para os autores citados acima:

A participação dos pesquisadores é explicitada dentro do "conhecer" com os "cuidados" necessários para que haja reciprocidade/complementaridade por parte das pessoas e grupos implicados, que têm algo a dizer. Não se trata de um simples levantamento de dados (Idem).

Partindo dessa metodologia, antes de iniciar a ação, é preciso o levantamento do referencial teórico comum, escolhido para iniciar o primeiro capítulo. Observa-se, então, a necessidade de categorizar a Arte na pesquisa para guiar as discussões nos capítulos posteriores, a fim de compreendê-la como metodologia para superar a instrumentalização no ensino-aprendizagem de LE considerando os aspectos que norteiam a ótica pedagógica e

interdisciplinar, como por exemplo, a Arte como experiência para desenvolver as habilidades em LE.

Outro procedimento assaz relevante para compor essa investigação, também tem como base a pesquisa reflexiva:

As próprias características da pesquisa de reflexão, a meu ver, se constituem em contribuições muito valorosas, tais como: a reflexão é uma forma de interação entre o professor e sua própria prática; a reflexão permite a análise da prática pedagógica por parte do professor, o que gera uma abertura para que ele comece a questionar e refletir sobre si mesmo; a reflexão enseja uma provável mudança, ou seja, refletir sobre a sua própria prática pedagógica como uma forma de tentar modificá-la. Diante desta breve caracterização, pode-se presumir que por meio da reflexão, pode haver uma considerável melhoria da prática do professor, obtendo resultados mais satisfatórios. (GOMES, 2012, p.57).

Dessa forma, o educador ao desenvolver sua forma de pensar e agir, condizendo com sua vivência na sala de aula, evidencia o que afirma Perrenoud (apud LÜDKE, n.p) no sentido de que “são os próprios professores, que estão sempre recorrendo à reflexão, ao agir na urgência e decidir na incerteza.” Segundo Pimenta (2002, p. 29) “é nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática”.

Na perspectiva reflexiva sobre prática pedagógica, o que busco nessa pesquisa é pensar sobre o grande efeito que a arte, sobretudo a arte teatral pode proporcionar de forma significativa no ensino-aprendizagem em língua estrangeira por meio dos jogos teatrais, com o intuito de aprimorar a expressão oral e também compreender como as Inteligências Múltiplas podem contribuir nessa reflexão.

Os resultados esperados partem das atividades do projeto de extensão com os jogos teatrais, analisando-se como (x)s aprendentes percebem o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, principalmente a competência oral, o que será abordado no último capítulo da pesquisa.

Capítulo 1- Compreendendo a arte para além da ótica pedagógica

Convido você, leitor(x), a me acompanhar na discussão sobre a compreensão da Arte, com a tentativa de romper o paradigma de seu uso limitado a fins pedagógicos, praticados na sala de aula de línguas estrangeiras sem embasamentos teóricos. Por ter formação em Letras, senti a necessidade de delimitar determinados pontos sobre essa temática, que julguei necessário abordá-la nesse primeiro momento. Os subtópicos a seguir engendram o contexto em que professor(x)s e aprendentes de LE vivenciam no processo de ensino-aprendizagem.

É sabido que, para aprender e desenvolver habilidades na língua alvo, faz-se necessário considerar os aspectos culturais que a circundam para então pensarmos em Artes e bebermos das demais fontes em que se encontram. Ao delimitar quais subtópicos deveriam ser discutidos nesse capítulo, percebi a necessidade de não os esgotar para não deixar escapar os objetivos almejados, porém ainda sim necessários para nortear os capítulos posteriores.

1.1 Arte, cultura e identidade

A Arte se faz presente em todas as culturas do mundo e relaciona-se com a ação de fazer e de sentir, representa um elo entre a vida cotidiana das pessoas e os aspectos simbólicos relacionados a ela. Pensar cultura e arte é pensar no homem e seu meio social, pois são componentes da formação humana que impulsionam seu aprimoramento do mais alto grau de civilidade, refinamento e humanidade.

Arte antes de tudo é criação ou recriação de sentimentos expressos na natureza, através de imagens (linhas, formas, cores, etc.) bem compostas. Essas imagens eternizam emoções individuais ou coletivas (dor, alegria, angústia, amor, ódio, etc.). Por isso a pintura e a escultura, a música e a dança estão entre as mais importantes manifestações do espírito humano. Através delas podemos visualizar e compreender melhor o passado e também a nós mesmos porque somos resultado de nossos antepassados. (D'AQUINO, 1980, p. 3).

Entende-se que as civilizações antigas aplicavam a arte em algum momento de suas atividades, e até o presente momento a mesma continua colaborando no desenvolvimento do ser humano, uma vez que desperta as emoções e ao mesmo tempo aguça o desejo de envolver o mundo que o cerca. Portanto, considera-se que a arte ajuda o homem a se entender com a própria natureza, a se descobrir e inventar novos conhecimentos.

Por meio das artes encontramos representações simbólicas, materiais, espirituais, emocionais e intelectuais que caracterizam os valores e crenças de uma sociedade ou grupo social, também contribuindo para melhor conhecer a cultura de um país. Dessa forma, estudiosos e pesquisadores sobre cultura costumam buscar na arte, linguagens que perpassam diferentes esferas da sociedade, sejam elas eruditas ou populares.

Dentre as diferentes esferas da sociedade, podemos considerar a constante evolução da tecnologia, os desafios da economia e também da política, onde a arte se renova em seus significados para dar continuidade aos mesmos sentimentos de expressarem-se por linhas, formas e cores, considerando a arte visual contemporânea do analisar, propagar e compartilhar por meio de imagens, sons e dinâmicas corporais. Nesse sentido, a arte parece surgir da necessidade de se reinventar em razão de sua linguagem permitir expressar questões que a ciência se limita a responder devido a sua capacidade expressivamente racional.

Ao considerar o contexto da sala de aula de línguas estrangeiras, um lugar que necessita de interação social para pôr em prática a aprendizagem, geralmente o ensino é reduzido à forma tradicional enfatizando a insistente dicotomia de que a linguagem considerada um código lógico é geralmente dissociada de ações culturais e sociais, limitando-se aos aspectos estruturais e gramaticais *versus* a visão que considera a linguagem como um fato social por associar o código às possíveis ações que interligam o social e o cultural, pois cotidianamente os indivíduos ao desempenharem seu papel na sociedade fazem uso da linguagem fundamentalmente usada com base nesses propósitos. Assim:

Através da poesia, dos gestos, da imagem, as artes falam aquilo que a história, a sociologia, a antropologia etc., não podem dizer porque elas usam um outro tipo de linguagem, a discursiva, a científica, que sozinhas não são capazes de decodificar nuances culturais. Dentre as artes, a arte visual, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos. A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 1999, p.3).

Nessa passagem, Barbosa enfatiza a importância da arte nas ciências para podermos compreender quem somos, como uma forma de identificação cultural possibilitando desenvolver a capacidade crítica e transformar a realidade. Tal ponto é essencial para conhecer e compreender não apenas nós mesmos, mas também o outro.

Nota-se que um dos principais objetivos ao aprender uma língua estrangeira é o ato de se comunicar. Dessa forma, para uma comunicação efetiva, é preciso conhecer a cultura da língua alvo. Compactuando com a ideia de Laraia (2006, p.52), " a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado da comunicação oral".

Para Laraia (2006), a comunicação é um processo cultural, pois está intimamente relacionada à linguagem como produto da própria cultura, pois não existe cultura sem linguagem. Por sua vez, Cantoni (2005, p.21), ratifica que tudo o que os sujeitos aprendem, parte das mensagens verbais e não verbais de acordo com determinada cultura.

A arte, por possibilitar vivenciar distintas culturas, ou seja, diferentes linguagens, reconhece distintos valores extirpando o etnocentrismo que geralmente nos conduz a estereotipar o outro. Ela também proporciona a incorporação da pluralidade das diferentes formas de construir o mundo. Já que as identidades estão frequentemente mudando, a arte também segue o mesmo caminho.

Uma vez que identificamos nossa cultura, por meio do conhecimento de outras culturas, e, juntos formamos uma única identidade, as barreiras do preconceito são transpostas e podemos entender o *outro* dentro de seu mundo e de suas razões e, ao invés de discriminá-lo por ser "diferente", simplesmente o aceitamos como pertencente à outra cultura. (NOVASKI e WERNER, 2011, p.10).

Ao refletir sobre a identidade relacionando-a à arte no contexto da sala de aula de línguas estrangeiras, a pesquisa aponta para interação entre (x)s aprendentes e os espaços sociais onde constroem uma gama de sentidos sobre el(x)s mesm(x)s e ao mesmo tempo sobre (x) outr(x).

Vale ressaltar que instituições sociais, principalmente a sala de aula, possuem grande importância na estruturação do caráter social do ser humano, uma vez que disponibilizam ambiente de conhecimento e de experimentos, de convívio e relação humana. Analisando por esse aspecto, tem-se que:

Cada instituição social possui estrutura, modos e meios de funcionamento específicos. Nelas, as relações sociais são instituídas dentro de modelos culturais pré-estabelecidos, investidas de afetos e representações acerca do conjunto de relações e práticas que tem uma referência em comum, de tal forma que sejam acessíveis aos atores sociais. (CARVALHO, 2012, p. 2).

Para o autor, a identidade possui uma característica intertextual marcada pelas influências do processo de globalização que ao mesmo tempo configuram um jogo de linguagem/discurso que se transforma num dispositivo apto a constituir identidades e representações das experiências sociais.

Nessa mesma perspectiva, Hall (2005, p.8), afirma que "há dentro de nós, identidades contraditórias, empurrando-nos em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas". Contudo, o escritor ressalta que as identidades sociais possuem caráter diversificado e complementa que:

Serão as diferenças e semelhanças individuais dos alunos, seus conflitos de valores, necessidades de reconhecimento recíproco com seus pares e julgamentos de imagem de si e dos outros que balizarão a constituição dos diversos grupos no espaço escolar e, simultaneamente, a de suas próprias identidades (Idem, p.8).

A construção social das identidades tanto no espaço escolar e demais espaços é transitória por ser um " processo ativo e contínuo similar a um jogo" como denomina Carvalho (2012). De acordo com o autor, há componentes de preparação, engajamento, divertimento e encenação, pois jogar com as identidades é ao mesmo tempo dramatizá-las.

Em relação ao público juvenil, o autor denomina que "os adolescentes expressam o seu imaginário pelo jogo, pelo gesto e pelo corpo durante seu processo de construção de identidade (Idem, p.9)".

Compreende-se que uma das maneiras de expressarem o imaginário é na hora do recreio/lanche que, possibilita a esses jovens a interação com várias situações de jogos que os fazem estimular os seus sentimentos, suas diferenças e o aprendizado social.

Para Carvalho, "nesses momentos, adotam papéis sociais de referência de grupo e gênero para jogar conversa fora, jogar cartas, brincar, correr, ouvir músicas, fumar, namorar, ou seja, para jogar com as ideias e significados de classe social, gênero, etnia, raça, sexualidade e idade (idem, p. 9)".

Desse modo, podemos concluir que a arte ao se relacionar com a cultura e a identidade no contexto do espaço escolar e na sala de aula de línguas estrangeiras, contribui com o processo ativo da construção cognitiva dos cidadãos, como afirma Barbosa (2012, p.143) a respeito de que não é possível entender a cultura de um país sem conhecer a sua arte e de que sem o conhecimento da arte de determinada cultura só teríamos uma visão parcial da mesma.

Diante de tais afirmações, percebemos a arte e sua importância para o desenvolvimento e conhecimento de culturas, identidades e também linguagens, porém há muitas discussões sobre a arte como conhecimento e uma dicotomia entre arte e ciência e seus respectivos valores e impactos na sociedade. Desse modo, busca-se discutir a arte partindo de mais uma categoria ou esfera.

1. 2 Arte e conhecimento

Arte e ciência até pouco tempo foram consideradas como atividades que não tinham muito em comum. Ao buscar uma definição sobre essas duas

temáticas foi possível perceber nas diversas formas de descrições encontradas, a carência de definições consensuais que variam de acordo com os objetivos de pesquisa. Tais significados ora se aproximam, ora se divergem. Dessa forma, pensar a arte no campo da pesquisa científica ou métodos para tal, possibilita uma reflexão se esta admite pesquisa e método.

Segundo Ferreira (2010, p. 3), a palavra *art* originada do latim *artem* tem como significado "habilidade", tal termo é utilizado em diferentes assuntos, como por exemplo, "habilidade na matemática, na medicina, na pesca com vara".

Willians 2007, p.60 citado por Ferreira, considera que:

[] a maioria das ciências eram artes; a distinção moderna entre ciência e arte, como áreas opostas de habilidades e de esforço humano, como métodos e finalidades fundamentalmente diferentes, remonta a meados do século XIX, embora os próprios termos se tenham contraposto muito antes, no sentido da 'teoria' e 'prática'.

No século XV no ocidente, a palavra arte era apenas considerada um conjunto de atividades estritamente ligadas a técnicas, sobretudo a atividades manuais. Enquanto nos séculos XVI e XVII a ciência caminhava pelo princípio da razão e da lógica, a arte se incorporava na subjetividade, dessa forma, as duas áreas seguiram se opondo uma a outra.

A ideia de Arte com a letra maiúscula relacionada ao "artista como pessoa imaginativa e criativa" como denomina o autor, corresponde do final do século XIII e início do século XIX, dessa forma, o termo arte enfrenta a polissemia por compreender diversos sentidos, que partem da capacidade da execução de tarefas, capacidade criadora e também compreende um conjunto de obras de uma época ou diferentes períodos históricos e estilos.

Enquanto a arte caminhava para a subjetividade e criatividade, a ciência delimitava seus conceitos a lógica e racionalidade, delimitando ao mundo mecanicista, dualista e quantitativista. Merton ao discorrer sobre o conceito de ciência enxerga nele, distintas formas de ciências.

A palavra ciência é um vocábulo enganosamente amplo, que designa grande diversidade de coisas diversas, embora relacionadas entre si. É usada geralmente para indicar 1) um conjunto de métodos característicos por meio dos quais os conhecimentos são comprovados; 2) um acervo de conhecimentos acumulados, provenientes de aplicação desses métodos; 3) um conjunto de valores e costumes culturais; ou 4) qualquer combinação dos itens anteriores. (MERTON, 1979, p.39).

Diante da definição da palavra ciência de acordo com Merton, podemos também notar mais uma polissemia e as ideias que norteiam o campo científico. Essa visão pluralista permite reconhecermos a existência de diversas ciências, mas que se delimitam por características específicas que compartilham de um repertório prático e teórico.

A concepção de campo como área de estudo e pesquisa, desenvolvida pelo sociólogo Pierre Bourdieu é um espaço hierarquizado e delimitado onde atores sociais se relacionam e se articulam disputando posições de domínio (HOCHMAN, 1994). Diante das disputas, Bourdieu identificou diferentes campos além do científico, como os campos econômico, religioso e artístico que partem de estruturas similares, porém cada um possui sua especificidade.

Para Santos (2014, p. 14) arte no campo de conhecimento foi submetida no espaço acadêmico como forma de disciplina, que segundo Bourdieu a disciplina é uma subdivisão de campo científico que "abarcas teorias, métodos e práticas voltadas à construção de conhecimentos específicos dentro de diferentes especializações - Artes plásticas, Artes Cênicas, Música, dentre outras".

Interpreta-se que houve concordância das normas o que consentiu a arte fazer parte do campo científico e conseqüentemente ser inserida no contexto acadêmico. De acordo com Santos, "desse modo os pesquisadores vinculados à arte tiveram que consolidar sua entrada e permanência no campo adequando-se às suas regras (Ibidem)".

A aproximação da arte e ciência no campo científico não é compreendida de uma única forma pelos teóricos. Hauser vê a arte como forma de complemento ao conhecimento científico a partir do momento em que a ciência não consegue responder e atingir os objetivos. A arte permite observar a realidade além do caráter científico, uma ideia que compactua com a de Barbosa (1999) antes já mencionada.

Ainda em aproximação de ambas as áreas, Vieira (2006, n.p) comenta que "Tanto artistas quanto cientistas só conseguem ser efetivamente produtivos quando o ato de criação se libera em meio a todas as dificuldades, que podem ser externas, provocadas por perturbações no meio ambiente, ou internas, associadas ao perfil e história psicológicos dos criadores". Isto significa que são conhecimentos que diferem apenas na hipótese filosófica, gnosiológica adotada pelos seus praticantes.

O conhecimento artístico permite a maior liberdade para explorar não apenas a realidade, mas também como nomeia o autor: a possibilidade do real. O conhecimento científico se evidencia a favor da hipótese realista, que demonstra a sua eficiência que permite sobreviver e agir sobre a realidade. Desse modo, a arte por permitir criar e explorar ideias que estão além da racionalidade objetiva, passa a ocupar outro espaço na esfera do conhecimento estendendo-se à sensibilidade, ou seja, ao conhecimento sensível.

A ciência, ao priorizar a lógica e a racionalidade como já foi anteriormente exposto, o pensamento linear e fragmentado que se seguia, apresentou limitações acarretando uma crise no modelo científico hegemônico, o que possibilitou a abertura de novos caminhos e perspectivas.

Surgiram novas reflexões a respeito da rigidez nas ciências exatas para que pudesse dialogar com as outras áreas do conhecimento, permitindo o surgimento de novos métodos mais flexíveis, como denominam alguns autores.

[...] a percepção da influência dos interesses externos à produção científica e as buscas por novos métodos mais flexíveis, permitem uma aproximação com outros campos do saber que antes sequer poderia ser cogitada. Na aproximação com a arte erudita, por exemplo, percebemos que inúmeros fatores são comuns aos dois campos, pois ambos utilizam imaginação, criatividade, intuição, construção de modelos vigentes, procedimentos rigorosos de pesquisa, busca por novas linguagens, extrema organização na construção de trabalhos, procedimentos lógicos e processos cognitivos complementares [...]. (FERREIRA, 2010, p.6).

É preciso ressaltar que a ciência só era valorizada quanto ao aspecto conhecido como "cientifismo" que partia de uma operação intelectual que nomeava os conceitos a partir de uma compreensão para classificar e definir diversas coisas particulares. Os antigos só consideravam como conhecimento

aquilo que presidia à ideia de um nome para classificar algo concreto ou abstrato, desde que fosse submetido a uma categoria de coisas e ideias. Por outro lado, qualquer fonte de conhecimento, sobretudo aqueles advindos da estética, eram consideradas falsas e inválidas.

Quanto à linguagem e o ensino de línguas, eram limitados ao estruturalismo que compactuava com a visão mecanicista e que postulava exercícios de automatização.

O estruturalismo baseou-se nos pressupostos teóricos disseminados pela linguística. No século XX, Ferdinand Saussure foi o precursor que impulsionou a ciência linguística definindo seu objeto de estudo. Dessa maneira, várias dicotomias foram levantadas, as oposições entre os aspectos linguísticos corroboraram com a fragmentação da disciplina de língua estrangeira até nos dias atuais. Uma das dicotomias é a fragmentação no ensino de línguas a partir do viés gramatical, o professor apenas atuando como um mero transmissor do conhecimento do sistema linguístico formal dividido entre gramática, fonética e fonologia.

A ciência, tal como a compreendemos atualmente, nasceu com a era moderna com base no método cartesiano. Sua origem é atribuída a princípios filosóficos que buscavam preservar seus métodos e teorias. Durante séculos, tanto a ciência e a filosofia buscavam a regra, o padrão, a lei, a norma que desconsideravam tudo aquilo que não era comum ou regular, ou seja, o pensamento não poderia ser submetido ao empirismo, pois era preciso ater-se àquilo que estava de acordo com as normas e conceitos previamente construídos pelas premissas mais evidentes.

Ainda atada à filosofia, a ciência continua a objetivar uma característica metodológica de previsão e antecipação dos fatos para que possa obter o domínio sobre a natureza e logo por seres humanos.

Tanto na filosofia, como na ciência, por muitos séculos buscou-se o padrão, a regra, a norma, a lei, e desprezou-se o irregular e o anormal. Como a norma, o padrão, a regra coadunam-se com o pensamento abstrato, antes de baixar à empiria o pesquisador deveria ater-se aos conceitos previamente construídos pelas premissas evidentes, respeitando as conclusões já elaboradas em silogismos de valores constantes, determinados lá atrás, por uma teoria aceita pelos pares. Tudo o mais, ou seja, todo o esforço investigativo do cientista deveria

focar-se na comprovação das regras universais do pensamento ou na descoberta das relações de determinação impostas pelos conceitos abstratos ao mundo concreto. Não existe, portanto, ciência do particular - é a ideia universal prevalecendo sobre as "ilusões movediças" do mundo sensível (CAMARGO, 1982, p.46).

Partindo da perspectiva sensitiva, o conhecimento sensível passou a ser o ponto de discussão entre autores de diversas áreas, sobretudo filósofos e teóricos da psicologia, ocasionando várias controvérsias no seu real significado, pois para alguns estudiosos de acordo com Pillotto (2007, p.114), o conhecimento sensível não está vinculado ao processo cognitivo, outros o definem como elemento de apoio ao processo de aprendizagem, ainda há aqueles que fundamentam suas pesquisas na afirmativa de que o conhecimento sensível é essencial no ato de "apropriar e internalizar os conhecimentos de modo sistêmico".

Conforme Kant, 1996 apud, Pillotto (2007, p. 116) [...] "existem duas raízes do conhecimento humano – a sensibilidade pelas quais os objetos são dados a alguém, e o entendimento, pelo quais os objetos são pensados". Dessa maneira, podemos concluir que o conhecimento é formado além do aspecto intelectual, por considerar diferentes ângulos que partem da intuição.

Segundo Ostrower (1996, p. 58), a "[...] intuição é uma faculdade misteriosa. Em depoimento de artistas e cientistas sobre o ato de criar, todos são unânimes em afirmar o mesmo: as ideias ou as noções decisivas lhes vieram intuitivamente".

A autora, ao discorrer sobre a intuição, ratifica que quando intuímos sobre as coisas, necessariamente não fazemos uso de configurações ou de palavras. Consequentemente, cientistas e artistas não conseguem explicar de forma lógica como conseguem alcançar tais resultados nas descobertas. Para ela, os caminhos e os desdobramentos dos problemas diferem dependendo de cada situação, no mais "[...] as ciências e as artes se unem, pois os caminhos de descoberta e criação - intuitivos, sempre são essencialmente caminhos de ordenação de formas" (idem, ibidem).

A criação citada por Ostrower está diretamente relacionada à sensibilidade e esta não é privilégio apenas de artistas, pois a sensibilidade é uma capacidade que é inerente a todos os seres humanos, mas que se

manifesta de formas diferentes; já a criação é um processo de abertura para a sensibilidade.

A escritora ressalta que o “[...] homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando (Idem, 1986b, p.10)”.

Sobre esse ponto de vista, Pillotto (2010) menciona o fazer criativo que “[...] sempre se desdobra numa simultânea exteriorização e interiorização da experiência de vida”. Isso significa que cada pessoa pode falar em nome de sua própria experiência a partir da sua visão de mundo e “[...] em sendo cada pessoa um indivíduo único, suas formas expressivas também o serão”.

Sendo assim, o fazer criativo na aprendizagem de língua estrangeira, proporciona a(x) aprendente experimentar, experienciar e compreender sua sensibilidade em relação a si mesm(x) e a(x) outr(x) a partir de sua percepção sobre o mundo, isso porque tal processo não é limitado ou passivo, é dialógico por estar inserido no meio social.

A visão de mundo parte da percepção que se aprimora a partir das experiências adquiridas ao longo da vida, considerada como mais uma categoria do conhecimento sensível, e que Ostrowe envolve um tipo de conhecer que “[...] é um apreender o mundo externo junto com o mundo interno, e ainda envolve, concomitantemente, um interpretar aquilo que está sendo apreendido”. (1986b, p.57).

De modo geral, é comum ouvir e dizer que arte é feita de intuição e sensibilidade, o que é de fato compreensível, pois a própria constitui antes de mais nada um conhecimento e uma forma de pensamento sensível, porém isso não é tudo.

As ciências exatas também podem compartilhar da intuição, como demonstrou o cientista cognitivista Antônio Damásio em seu livro intitulado O erro de Descartes (1996), mas recorrer apenas à sensibilidade e à intuição não leva a resultados concretos, no entanto é necessário alicerçar tanto a arte quanto a descoberta científica em bases sólidas para que se possa alcançar resultados tangíveis.

Admitindo a arte como um tipo de conhecimento, foi possível notar sua alta complexidade de acordo com a relação com o conhecimento sensível que abrange aspectos, como a intuição, percepção e criação que fogem dos padrões

e do pensamento linear que antes se restringiam à única forma de raciocínio científico. Desse modo, discutiremos no próximo tópico a questão da arte e sua complexidade.

1.3 Arte e complexidade

A arte é um tipo de conhecimento que explora as possibilidades do real. De acordo com Vieira (2010), "[...] a questão real é que a arte é forma de conhecimento e todo conhecimento é função vital, todo o conhecimento garante complexidade. Desvalorizar o artístico é matar, em altos níveis de complexidade, nossa Humanidade".

A respeito da complexidade, é comum associar seu sentido à complicação ou falta de clareza sobre um fenômeno ou sistema. Segundo Morin, (2000) " a complexidade não está apenas nas interações, inter - retroações, ela não está somente nos sistemas e organizações. Ela é a base do mundo físico". Nesse cenário, a arte trabalha num elevado nível de complexidade, porém, isso não é afirmar que ela seja, enquanto conhecimento, mais complexa do que a ciência.

Há uma grande confusão quanto à questão da ordem e organização que muitas vezes passam despercebidas diante das pessoas e principalmente cientistas. Quando nos deparamos com um sistema organizado, lidamos diretamente com o problema da complexidade, por causa da ciência que, durante anos, pregou a ordenação e simplicidade, que, em seguida, acompanhada do pensamento positivista, refletiu nas artes.

Com o passar do tempo, a sociedade sofreu mudanças e logo teve que lidar com a complexidade. Tudo o que antes era simples deixou de ser provável e com isso a arte começou a conquistar o seu espaço. A partir desse ponto, outras formas de conhecimentos começaram a ser destacadas, de um lado a ciência como conhecimento discursivo de rigor lógico e do outro a arte com o conhecimento tácito.

Buscar estratégias para adaptar-se a uma realidade complexa, por meio da percepção e possibilidades novas e desconhecidas é de extrema importância para a sobrevivência de sistemas, isso significa que, considerando ciência e tecnologias, a arte nos parece ser mais fértil para atender as complexas perspectivas da realidade.

A arte como forma de conhecimento, torna-se inseparável da sobrevivência. Os sistemas vivos que ao longo da evolução permaneceram no tempo conseguiram desenvolver com sucesso diversas formas e níveis de conhecimento.

O pensamento científico linear no ensino e aprendizagem de língua estrangeira contribuiu de forma fragmentada de ensinar e aprender, sem considerar as situações reais do cotidiano, dessa forma, tanto aprendentes e professores se limitaram às formas estruturalistas que não conseguem mais responder a métodos e metodologias que permitem a aquisição e aprendizagem ideal da língua alvo.

Assim a arte se faz necessária por ser um campo complexo, por compreender a realidade para conhecê-la, recriá-la e interpretá-la por meio de símbolos. Ela exprime o homem do seu tempo e realidade e coloca em cena as ações humanas, promovendo a visão crítica e objetiva da realidade e abrindo possibilidades para o redirecionamento das práticas sociais.

Um sistema artístico como um sistema vivo se encontra em aberto, e por ser um sistema aberto necessita de um certo ambiente no qual possa realizar trocas para que venha permanecer vivo e que finalmente alcance seu grau de complexidade.

A visão acerca da arte que alude à complexidade, levanta questões quanto ao problema de ordem e organização, que ao mesmo tempo pode conciliar diferentes áreas do conhecimento proporcionando uma visão interdisciplinar.

Compactuar com a visão interdisciplinar se faz necessário para melhor compreender e refletir sobre a representação das etapas da arte na vida pessoal e profissional da pesquisadora, pois tal fragmentação se justifica para a compreensão de todo o objeto dessa pesquisa. Portanto, pretende-se discutir sobre as etapas da arte a partir do viés interdisciplinar no tópico seguinte.

1.4 Arte e interdisciplinaridade

A arte se enquadra no campo de conhecimento específico, porém não isolada por permitir dialogar com as mais diversas áreas, sobretudo com as disciplinas do currículo escolar, proporcionando um conhecimento amplo aos alunos por sua natureza interdisciplinar.

A interdisciplinaridade consiste em dialogar com a arte sem submetê-la às demais disciplinas, mas seguindo um caminho no qual avance contiguamente, ao contrário do que acostumamos observar no cotidiano escolar, como ocorre em trabalhos que usufruem da arte como ferramenta pedagógica com o intuito de alcançar o objetivo final, sem refletir sobre sua linguagem específica, ou seja, sem que o conhecimento e a experiência possam proporcionar a(x)s aprendentes a compreensão da geografia, da língua e demais disciplinas.

A arte como subsídio para ensinar uma disciplina específica tem sido uma alternativa que muitos professores encontraram para obter êxito no ensino-aprendizagem das disciplinas obrigatórias no currículo escolar. Essa concepção de instrumento fez com que muitos profissionais da educação que não possuem a formação em arte se apoiem na ideia de que ela se limita a esse fim. Por esse motivo, se fazem necessários a busca e o aprofundamento dessa disciplina para melhor compreender e desfrutar das contribuições e trocas entre ela e as outras áreas do conhecimento.

Para pensar a arte sob a visão de que ela envolve os conhecimentos de diferentes áreas, é necessário que haja um aprofundamento tanto da linguagem artística quanto da área em questão, porém isso não é tudo. Barbosa (2010, p. 143), por exemplo, afirma que, para ser interdisciplinar é preciso um planejamento e um projeto com diferentes disciplinas em conjunto e que cada professor de cada disciplina saiba o que vai ensinar.

Quanto ao planejamento, para a autora, compete ao professor não definir as relações entre as artes e os outros saberes já definidos, pois a interdisciplinaridade é trabalhada por várias cabeças que proporcionam a(x)s aprendentes estabelecerem diferentes *links*.

A definição de interdisciplinaridade é mais fácil pelo processo de exclusão, isto é, dizendo-se o que ela não é, por exemplo, um prato feito preparado pelos professores para os alunos deglutirem. Compete ao professor planejar, mas não entregar as relações entre as artes e outros saberes já definida. Interdisciplinaridade é trabalho de várias cabeças provocando as possibilidades do aluno estabelecer diferentes links. Não se faz interdisciplinaridade somente com conversa de corredor. Também não é necessário que dois ou mais professores estejam juntos, ao mesmo tempo na sala de aula. É necessário um projeto conjunto, que cada um saiba o que o outro vai ensinar e como; enfim, comunicabilidade de objetivos e ações. Mas, principalmente se faz necessária a constante revisão conjunta de resultados. (Idem, *Ibidem*).

Diante do exposto, a pesquisadora, ao buscar um aprofundamento na linguagem artística para aprimorar sua forma de ensino em línguas estrangeiras, sentiu a necessidade da visão interdisciplinar, pois seu limitado conhecimento em artes não permitiu determinadas ações precisas para proporcionar a(x)s aprendentes diferentes links como discorreu Barbosa.

Ao ingressar no Programa de Pós-graduação interdisciplinar, foi possível dialogar com professores de artes e educação e, pesquisando sobre arte, pude notar a grandiosidade da contribuição da arte na pesquisa interdisciplinar.

Ao buscar sobre a arte e interdisciplinaridade, foi possível perceber que a arte tem caminhado para uma fase em que tanto as atividades científicas e artísticas podem andar justapostas na medida em que evoluem, embora a arte tenha demonstrado mais flexibilidade quanto ao processo de criação.

Segundo Barbosa (2010), "estamos vivendo um tempo em que a atenção está voltada para a internet, interculturalidade, a interatividade, a interrelação, a interdisciplinaridade e a integração das artes e dos meios, como modos de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios". A arte, então, recorre à ação de interdisciplinarizar, estabelecer relações de diálogos entre distintas competências, sendo elas específicas, nas quais transcendem os seus próprios limites.

O fazer artístico e a pesquisa acentuam uma grande importância na interdisciplinaridade por relacionar saberes, proporcionando um encontro entre fazer e teorizar, entre as ciências e humanidades, na complexidade, nas formas de cognição, atuando com o papel mediador entre os mais diversificados conhecimentos. Sendo assim, a interdisciplinaridade surge nesse contexto como uma solução quanto ao rompimento da fragmentação do conhecimento.

Dessa forma, considerando-se que a interdisciplinaridade tem como características a integração e o papel preponderante nos campos do conhecimento artístico e científico, deve-se levar em consideração o caráter epistemológico, por razões que podem justificá-la ou fundamentá-la nos princípios da unidade e da multiplicidade.

A unidade e a multiplicidade estão igualmente presentes nas interações de uma ciência com as suas múltiplas disciplinas. O objetivo da interdisciplinaridade não é o de diminuir ou de retirar a especificidade das ciências ou das disciplinas, mas de possibilitar elos comuns no intercâmbio entre os conhecimentos e a realidade. Conservar e superar as diferenças na identidade do conhecimento são a própria vida do saber. (Idem, p.33).

Diante do que foi discutido até agora, percebemos que a arte contribui bastante com as diferentes formas de conhecimento e distintas maneiras de ensinar-aprender sobre a sua própria linguagem, e dialoga harmonicamente com demais estudos e pesquisas.

Assim sendo, as categorias em arte aqui apresentadas foram necessárias para refletirmos a respeito da sua importância e abrangência, e para, em seguida, discutirmos o próximo tema que irá nos guiar na compreensão sobre como os jogos teatrais e o ensino de línguas estrangeiras se correspondem de forma a contribuir para o ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, os próximos tópicos que compõem esse primeiro capítulo, serão dedicados ao teatro a partir dos vieses pedagógicos e de sua linguagem.

1.5 Teatro

Sabemos que o teatro é arte, ou seja, é a arte que se associa à história e à comunicação humana, é um processo cultural intimamente relacionado à linguagem, seja verbal ou não-verbal. Podemos notar sua presença através dos tempos, desde a Antiguidade Clássica até a Contemporaneidade, presente tanto na religião como na ciência, é, pois, uma arte híbrida por envolver literatura, encenação e distintas abordagens.

Japiassu (1999) aponta de forma sucinta as diversas opiniões de autores que discutem as básicas relações entre teatro e educação definindo o teatro a partir das posições essencialista e instrumentalista.

O essencialismo relaciona-se ao uso do teatro na educação preservando sua pureza estética, sua qualidade técnica de todos os seus componentes necessários para realizar um espetáculo. Quanto ao instrumentalismo, refere-se ao teatro reduzido a um meio para se chegar a um fim estranho à atividade teatral, com maior foco na aprendizagem de conteúdos extra-teatrais, sem necessidade de uma preocupação com a técnica, interpretação, ou seja, sem a formação estética do educando envolvido.

O Teatro na Educação ainda hoje é pensado exclusivamente como um meio eficaz para o alcance de conteúdos disciplinares extra-teatrais ou de objetivos pedagógicos muito amplos como, por exemplo, o desenvolvimento da "criatividade". Uma vertente dessa *concepção instrumental*, redutora da potencialidade educativa do Teatro na escolarização, denomina-se "*Play Way*" ou "*Método Dramático*". Basicamente, o "*Método Dramático*" é um *recurso didático* que consiste na encenação ou simulação de situações, voltado para a assimilação de conteúdos trabalhados pelas diferentes disciplinas do currículo (dramatização de episódios estudados em História, simulação de eventos para treinamento de pessoal de cursos profissionalizantes, forças armadas, empresas etc). (JAPIASSU, 1999, p.135-136).

O Play Way ou Método Dramático mencionado por Japiassu, apresenta uma concepção instrumental que reduz a potencialidade educativa do teatro na educação por não incorporar técnicas e materiais tipicamente teatrais para alcançar seus objetivos, o que implica a riqueza da linguagem e o fazer teatral. Para o autor não se trata de condenar espetáculos que abordem temas relacionados a geografia e biologia ou língua estrangeira, mas sim de condenar espetáculos teatrais que apenas privilegiam o aprendizado das disciplinas, deixando o teatro numa situação secundária.

Japiassu continua afirmando que as justificativas para o ensino de teatro e das artes, quanto à educação escolar que antes limitava-se ao instrumental e contexto, aos poucos passou a assumir o caráter de linguagem por contribuir para o desenvolvimento pessoal e cultural dos aprendentes.

Trata-se, nesta perspectiva, de estudar a complexidade das linguagens artísticas e suas especificidades comunicacionais enquanto sofisticados sistemas arbitrários e convencionais de signos. Destaca-se, na abordagem estética, a necessidade de apropriação pelo aluno das linguagens artísticas - instrumentos poderosos de comunicação, leitura e compreensão da realidade humana. O objetivo do ensino das Artes, para a concepção pedagógica essencialista, não é a formação de artistas, mas o domínio, fluência e compreensão estética destas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores do sujeito (Idem, *Ibidem*).

A distinção básica adotada entre instrumento e estética do teatro corresponde, na prática, à maior ênfase, ora no processo do fazer teatral, ora no produto final.

Essa dicotomia tem incomodado muitos artistas e estudiosos da área pela falta de reflexão e a busca de um conhecimento aprofundado dos professores que fazem uso dessa arte como instrumento pedagógico.

No Brasil, o teatro esteve presente na educação desde os processos de desenvolvimento da escola brasileira, sendo uma forte ferramenta pedagógica para os padres da Companhia de Jesus, os quais tinham por finalidade catequizar os índios e conquistar novos fiéis para a igreja católica, uma vez que atuavam como confessores de reis e príncipes, diplomatas, pregadores e principalmente educadores. Nesse contexto, as peças eram encenadas nos colégios, representadas em pátios das igrejas e sempre estavam inseridas em algo maior, como os ensinamentos religiosos e demais assuntos, e nunca eram apresentadas com um fim em si mesmas.

Partindo desse ponto de vista, podemos observar o teatro apenas como um instrumento para alcançar um objetivo maior que não se relaciona à arte teatral em si. Com a expulsão dos Jesuítas do país e a reforma pombalina, que combateu as propostas jesuíticas para a educação, o teatro foi, aos poucos, perdendo seu espaço no currículo escolar.

Atualmente, o que se tem observado são as formas de abordagem pedagógica de grande parte d(x)s professor(x)s de arte e demais professor(x)s de outras áreas do conhecimento, nas quais continuam fazendo o mesmo uso que os jesuítas faziam antes no Brasil colonial, embora os objetivos tenham mudado.

É comum ouvirmos queixas de professores e artistas de teatro sobre a ausência do teatro no ensino formal. Há um paradoxo histórico na relação do teatro com a educação no Brasil. Se por um lado, ele está ligado a nossa história de formalização da educação desde o tempo dos jesuítas, por outro lado, uma porcentagem muito grande da presença do teatro no espaço escolar é uma presença instrumental, ou seja, o teatro sendo utilizado pedagogicamente com finalidades de outras que não o estudo da linguagem teatral em si. (OLIVEIRA, 2011, p.13).

De acordo com Oliveira, mesmo mediante as transformações dos séculos XX e XXI, a presença da arte como um todo nas escolas e o estudo do teatro como linguagem não estão inseridos na maioria das instituições escolares.

A autora também discorre sobre a questão de muit(x)s professor(x)s que fazem parte de outras áreas do conhecimento utilizarem o teatro como estratégia metodológica para trabalharem outros conteúdos exigidos pelo currículo escolar. Nesse contexto, a autora enfatiza o fato de o primeiro contato d(x) alun(x) com o teatro ocorrer através da escola, tornando a percepção da linguagem teatral, pel(x) estudante, delimitada a um instrumento pedagógico.

Mediante as observações e levantamentos das demais pesquisas que discutem essa prática pedagógica, o teatro pedagógico limita-se a compor datas comemorativas, obrigando aprendentes a memorizar textos, projetarem amplamente a voz, entre outros fatores que ignoram e inibem a espontaneidade e criação lúdica livre. Tais constatações definem a prática teatral no espaço escolar como um produto final, apenas.

No contexto da língua estrangeira, elaborar uma peça sem a orientação de um(x) professor bem preparad(x), ou seja, um(x) educador(x) que conhece os estudos e técnicas do teatro, pode deixar (x)s aprendentes mais inibidos, mais tímido(x)s e pressionad(x)s.

Falar outra língua com a convicção de que está articulando as palavras corretamente, fazendo uso de um vocabulário adequado para a situação não é uma tarefa fácil, muito menos quando essa mesma tarefa se une a regras e a exigências do teatro; dessa maneira, a criação lúdica livre acaba se distanciando dos objetivos almejados e frustrando (x)s aprendentes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL,1997, p.58), enfatizam que (x) professor(x) deve conscientizar-se de suas práticas de modo a desenvolver habilidades necessárias em seus alunos para o teatro por meio da aquisição e domínio da linguagem teatral focados na "aprendizagem e desenvolvimento da criança e não como transmissão de uma técnica". Quanto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considera que:

As manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de arte precisa alcançar a experiência e a vivência artística como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores. (BRASIL, 2018, p. 191).

Apesar das propostas incomuns dos PCN e da BNCC de não reduzir a prática artística às técnicas, vale ressaltar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, nº 5692/71), por ter sido considerada o marco de inserção obrigatória do ensino de arte na educação básica.

Essa lei, em relação à Arte, foi uma tentativa de melhoria de seu ensino, buscando na atividade artística um processo de expressão e criatividade focado no aluno. Assim, passou a compor um currículo técnico e profissionalizante "Paradoxalmente, a Educação Artística apresentava, na sua concepção, uma fundamentação de humanidade dentro de uma lei que resultou mais tecnicista". (FUSARI; FERRAZ, 2001, p.20).

É possível observar a grande deficiência na formação d(x)professor(x) em Arte e que muitas dessas deficiências continuam até os dias atuais. De caráter polivalente, um só indivíduo deve trabalhar com (x)s aprendentes de forma efetiva todas as linguagens artísticas.

Alguns(x) pesquisador(x)s, ao discutirem sobre a BNCC, argumentam sobre a hipótese de que essa Base tem ajudado a enfraquecer a posição da Arte no currículo escolar.

O componente curricular Arte perde a sua dimensão de Área de conhecimento específico, tornando-se subordinada à Área de linguagens como uma disciplina acessória, ajudando na compreensão, aprendizagem das ciências

e memorização de suas regras, abrindo, assim, margem para interpretações equivocadas reduzindo-a à instrumentalização.

Peres (2016), reflete sobre a formação d(x) professor(x) nessa situação e nos chama atenção sobre estarmos vivenciando uma realidade denominada retomada conservadora que implica transformar (x)s docentes em meros repetidores, reduzindo-os à condição de "aulistas", isto é, meros disseminadores de conteúdos do currículo. Sobre isso, o autor afirma que:

Para que haja um ensino de Arte efetivo, é inadmissível que sejam traçadas metas de modo prescritivo, como um receituário, tampouco que seja instalado um currículo que ignora as condições mínimas necessárias para o funcionamento da aprendizagem em Arte que valorize três dimensões importantes: a criação; a percepção e a contextualização histórica da Arte. (PERES, 2016, p.33).

Arroyo (2013, p.51), aponta que caminhamos para a construção de um currículo e uma docência longe da liberdade e impossibilitados de ousadias criativas, em que a arte, se encontra vinculada a temas transversais sem possuir uma característica própria e subordinada à outras áreas do conhecimento.

Mediante minha experiência na sala de aula e meu limitado conhecimento em arte, sobretudo o teatro, acreditava que o ato de instrumentalizar o teatro para a aprendizagem de línguas requisitaria conhecer um pouco mais de sua estética para responder melhor à expectativa de apresentar um conteúdo final de qualidade.

Porém, no momento de leitura e reflexão para essa pesquisa, comecei a notar melhor sua essência enquanto arte. Também notei que, durante minha carreira como professora, o teatro vem contribuindo de forma significativa proporcionando o alcance de meus objetivos, assim como d(x)s aprendentes, no que diz respeito ao aprimoramento de suas habilidades linguísticas.

Segundo as leituras e as discussões dos autores aqui mencionados, percebi que compactuava com o senso comum sobre arte, mas sentia que algo me incomodava. Justamente pelo fato de não ser dessa área do conhecimento, percebi que compreender a essência e estética do teatro não seria uma tarefa fácil. Por isso, julguei necessário fazer uma complementação nesse campo para dar conta de tantas demandas e práticas.

Até o presente momento, de modo geral, obtive bons resultados, porém com lacunas devido à falta de conhecimento e orientação, que resultaram, muitas vezes, num trabalho exaustivo e confuso.

As leituras sobre teatro e arte me convidaram a conhecer seu campo sem precisar distanciar-me das letras, o que tem me proporcionado dialogar com mais propriedade e entender a interdisciplinaridade, por perceber como o campo da arte permite dialogar sem desconsiderar ou desmerecer as demais áreas do conhecimento. Consequentemente, tudo isso me faz olhar para minha área de atuação com o sentimento de estar mais preparada para enfrentar os novos desafios que estão por vir.

1.6 O Teatro como processo criativo

Ao buscar uma definição de linguagem teatral, notou-se a denotação espacial e física, relacionando-as a diversos signos que exigem do seu executor o uso de sensibilidade, emoção e instinto.

Para Artaud (1986), o termo "linguagem teatral" implica a suposição de uma linguagem específica, distinta da linguagem oral, escrita, musical, corporal expressiva. Dessa feita, o autor esclarece que:

Em face desta sujeição do teatro à palavra, podemos perguntar se por acaso o teatro não possui uma linguagem própria, se é realmente ilusório considerá-lo como arte autônoma e independente, na mesma medida em que o são a música, a pintura, a dança, etc. Verifica-se que semelhante linguagem, se existente, confunde-se necessariamente com a encenação considerada: 1- De um lado, como materialização visual e plástica da palavra. 2- Como a linguagem de tudo que pode ser dito e significado em cena independentemente da palavra; tudo que encontra sua expressão no espaço ou que pode ser atingido ou desagregado pelo espaço. (ARTAUD, 1986, p. 57).

Artaud, descrevendo sobre a palavra "teatro" não suprime seu significado, pois eleva seu sentido a um plano superior, atingindo maior êxito ao mesmo tempo que sua mensagem é articulada através de gestos, ruído e cor no espaço cênico.

O autor enxerga a linguagem teatral dotada de distintas potencialidades. Para ele, a cena é dominada "pela linguagem articulada, ou pela expressão

articulada através da palavra, em detrimento da expressão objetiva de gestos e de tudo que atinge o espírito por meio de sons no espaço"(Idem, p.57).

Artaud pressupõe a plena utilização do espaço resgatando o corpo como elemento imprescindível para que o conhecimento seja formado, pois a aprendizagem só pode ser alcançada na medida que considera o sujeito da aprendizagem não apenas como um ser racional, mas sim como um "organismo vivo que interage fisicamente com o meio ao seu redor".

Pupo (1991, p. 42), afirma que "o cuidado na realização da montagem passa a implicar o reconhecimento de que o espetáculo se compõe a partir da integração de diferentes sistemas de signos (verbal, gestual, plástico, sonoro) portadores de múltiplas significações". Dessa maneira, para trabalhar os diversos signos artísticos, (x) professor(x) que não tem formação em arte, precisa buscar formas e técnicas da linguagem artística para conseguir alcançar seus objetivos.

Em virtude da experiência como professora de língua estrangeira, muitas vezes as atividades teatrais trabalhadas como uma ferramenta na sala de aula perdiam o norte por causa da extrema concentração no produto final, sem fundamentos estéticos essenciais para obter êxito.

Isso posto, Cartaxo (2001, p.37), assegura que a utilização do teatro no espaço escolar deve receber uma correção em sua trajetória. O teatro, portanto, deve ser utilizado "de forma correta e precisa para que, de fato, haja uma contribuição efetiva para o processo de ensino-aprendizagem".

Como se pode ver, a aula de artes cênicas não deve ser apenas jogos ou exercícios de representar através de ações ou tarefas com a finalidade de montar um espetáculo. O importante não pode ser o produto final, mas, o processo. É na vivência de experimentar o processo criativo de um trabalho cênico, seja um jogo dramático ou um espetáculo artístico, que aflora o crescimento do novo aluno. Novo, porque de fato há uma mudança de compreensão e de atuação no processo pedagógico do ensino das artes cênicas, ou seja, ao invés de se enfatizar o aspecto exibicionista, ressalta-se o lado educacional. (Idem, p. 34).

De acordo com Reverbel (2002, p.60), a linguagem predominante no mundo é a verbal, porque existe preconceito e vergonha do corpo, oriunda das

fórmulas rígidas da educação tradicional, que não valoriza o homem sensível, apenas o racional.

Sobre isso, a autora segue afirmando as técnicas imprescindíveis para melhor desenvolver a linguagem teatral. Uma delas é a técnica vocal que consiste em proporcionar que o aluno identifique a importância da voz e da fala na comunicação humana, pois "a importância do falar e de uma boa voz contribui para o ajuste social do indivíduo"(p.63).

A autora segue discorrendo sobre a técnica musical, que, já bastante difundida, auxilia o aluno a perceber diferentes ritmos, a melodia, diferentes intensidades, altura do som e demais elementos em que se fundamenta a estrutura da música.

No que tange à técnica da mímica, demanda um amplo domínio da linguagem corporal, de modo que a autora afirma que os gestos podem substituir o uso da palavra, por existir uma improvisação espontânea. Além disso, necessita de exercícios contínuos e, para aprimorar a mímica, partem de qualquer situação diária d(x) aprendente.

Finalmente, sobre a técnica dramática, temos que ela permite desenvolver a espontaneidade de cada aprendente. Para Reverbel (Idem, p.104), espontaneidade à improvisação é dada a(x) aprendente apenas como um ponto de partida para que el(x) possa desenvolver e improvisar nos distintos momentos tanto do palco quanto de suas vidas.

Destarte, o teatro, por meio de sua linguagem, contribui significativamente no ensino-aprendizagem em língua estrangeira, assim como nas distintas disciplinas curriculares. Pode-se comprovar essa afirmativa considerando-se o frequente uso limitado do teatro instrumental pedagógico.

Esse fato atrelado ao contexto da sala de aula em LE geralmente composta por turmas heterogêneas, de distinta idade, crenças e formas de aprendizagem, contribui para que formulemos estas indagações: (a) – Como a linguagem teatral, a partir da perspectiva estética, pode contribuir para as formas de aprendizado em línguas estrangeiras? (b) – Como as técnicas apresentadas por Reverbel podem cooperar no atendimento das expectativas de cada aprendente? (c) – Como se apropriar da arte instrumental de modo mais consciente?

Essas questões guiarão as discussões no próximo capítulo, contextualizando a sala de aula de língua estrangeira por meio das implicações que ocorrem em ensinar-aprender, refletindo-se acerca dos métodos tradicionais de aprendizagem em LE e da soma do lúdico e artístico para desenvolver as quatro competências linguísticas. Também serão abordados os jogos teatrais com intuito de aprimorar as habilidades comunicativas d(x)s aprendentes, com proposta de concentração no experienciar e fazer teatral.

Capítulo 2

Figura 1- Aprendizes de LE na prática dos jogos teatrais



Fonte: Arquivo pessoal da autora

*Sim, eu quero saber.
Saber para melhor sentir,
sentir para melhor saber”.*
Cézanne

Vivenciando a língua estrangeira por meio dos jogos teatrais

Mediante a discussão dos autores sobre arte e seus respectivos campos apresentados no primeiro capítulo, proponho a você, leitor(x), a continuar me acompanhando na reflexão da arte teatral, mas, desta vez, direcionada ao ensino-aprendizagem de LE, considerando o espaço escolar e acadêmico a partir dos vieses pedagógicos e estéticos já mencionados.

2.1 (X) professor(x) reflexiv(x) na perspectiva de ensino-aprendizagem em LE

Ao considerar a ideia de aprender uma língua estrangeira no contexto da sala de aula, sobretudo na educação formal, um dos grandes objetivos que motiva a busca pela aprendizagem de LE surge da vontade e também da necessidade de alcançar a fluência, porém tem-se observado as metodologias propostas pelas instituições que muitas vezes não correspondem às tais expectativas porque o ensino é destituído dos anseios e necessidades d(x)s aprendentes.

Por consequência disso, penso na necessidade de refletir sobre as práticas pedagógicas e também as minhas próprias práticas que tenho adotado até o presente momento como professora de FLE, pois, durante a caminhada, tenho observado a ênfase nas metodologias que compactuam com as técnicas tradicionais de ensino-aprendizagem que, na prática, consideram que para aprender uma LE, é preciso limitar-se à repetição, à leitura em voz alta de textos fragmentados, à tradução de textos, exposição de diálogos e memorização da gramática presente nos livros didáticos, os quais dificilmente contextualizam seu uso.

Comenius, escritor, teólogo e humanista citado por Germain (1993, p.88)⁸, enfatiza que ensinar parte da premissa de ser uma arte e que "consiste em fazer com que uma outra pessoa possa aprender o que o professor já sabe. Em termos

⁸ Enseigner, écrit Comenius, est un art qui consiste à faire en sorte qu'une autre personne puisse apprendre ce que le maître sait déjà. En terme contemporains, on dirait qu'il sagit de mettre l'apprenant dans un environnement favorable à son developpement. (GERMAIN, 1993, p.88).

contemporâneos, diríamos que se trata de pôr o aluno em um ambiente propício para seu desenvolvimento". (GERMAIN, 1993, p.88, tradução nossa).

Então, se ensinar é uma arte, como define o autor, por que não buscar na própria arte fundamentos que possam contribuir para a criação de um ambiente que possibilite o desenvolvimento da aprendizagem d(x)s aprendentes e uma prática reflexiva para que o professor(x) possa aprimorar sua forma de ensino?

É preciso considerar a postura reflexiva a partir de um ato não isolado e individualizado, mas sim da pretensão como aponta Zeichner (1993, p.25) d(x) professor(x) realizar sua prática reflexiva considerando ao mesmo tempo as condições sociais nas quais se situa, pois se trata de um ato intenso que não parte do vazio, mas das experiências compartilhadas e ações precedidas do encontro com outros (aprendentes, professor(x)s e (x)s demais envolvid(x)s na educação). Essa questão proposta por Zeichner exige de nós educador(x)s esforço, ação, empenho e mais interrogações em relação as práticas pedagógicas.

Segundo Silva (2017, p.106), aponta (x) professor(x) reflexiv(x) como uma ação constante no âmbito profissional que:

[...] busca pela conciliação entre o fazer pregoado pelas teorias e o que realmente acontece em sala de aula é notório nas reflexões dos professores que não só contemplam suas abordagens e técnicas, mas procuram mudar ou propor mudanças na percepção de mundo dos aprendentes, de outros professores de línguas e, por vezes, da instituição na qual exercem sua profissão. Faço uso do termo *reflexividade* para definir a proposta de agir-refletir-(re)agir como uma constante do profissional de línguas, que deve perdurar durante toda a sua vida profissional [...].

É relevante notar que ao refletir, (x) professor(x) além de adquirir mais conhecimentos se sentirá motivad(x) a amadurecer e engrandecer suas práticas, permitindo a aproximação de seus/suas aprendentes, concentrando-se nos objetivos e expectativas de cada um(x), transformando-se num papel de facilitador(x) e mediador(x) no processo de ensino - aprendizagem, notando as múltiplas inteligências presentes na sala de aula no mesmo momento em que elabora atividades que as correspondem. Essa teoria das Inteligências Múltiplas sugere diversas formas de ensino totalmente passivas de serem implantadas na sala de aula, mas pretendo melhor abordá-la dedicando o próximo capítulo com

o intuito de pensar e compreendê-la dialogando com os jogos teatrais no contexto de ensino-aprendizagem de LE.

2.2 Implicações ao aprender uma língua estrangeira

Mediante as abordagens e metodologias direcionadas à língua estrangeira, aponto algumas implicações que são comuns no cotidiano escolar. Tais problemas me levaram a questionar e pensar alternativas para tentar fazer desse ambiente propício um lugar de aprendizagem significativa, sobretudo a forma de aprendizagem que não se limita à rigidez das respostas corretas.

Se voltar à questão dos objetivos iniciais em aprender uma língua estrangeira e desenvolver a fluência sobre ela, o contexto formal da sala de aula me traz a lembrança de atividades que buscam simular situações reais do cotidiano na língua alvo com o intuito de pôr em prática a oralidade. No entanto, é notável que muitas vezes a oralidade serve como pretexto para uma produção escrita, ou a exercícios de gramática.

A problemática que proponho nesse espaço é a busca de uma comunicação mais autêntica e natural possível, diferentemente do que encontro na prática, como a interação mecânica e artificial realizada nos famosos *jeux de rôles* (jogos de papéis), nos quais aprendentes simulam situações cotidianas de forma "autêntica", mas que, ao mesmo tempo, tratam de textos escritos a ser oralizados e cujo objetivo geralmente é limitado à pronúncia correta, ou seja, ao acerto, o que causa a alguns(x) aprendentes pressão, ansiedade e medo de errar por causa da exposição à turma e também da angústia causada pela própria falha.

Por vezes, aprender uma língua estrangeira é uma situação artificial porque as interações entre professor(x)s e aprendentes frisam a aprendizagem da gramática normativa. Geralmente, a sala de aula de LE atinge apenas a simulação de uso da língua alvo sem contextualização em muitos casos. Assim, tanto aprendentes como professor(x)s deixam de fazer uso da língua alvo no dia a dia, então, nesse contexto, o ensino-aprendizagem é algo mecânico e não autêntico.

Há também questões de priorizar as demais habilidades que deixam a oralidade à parte, embora não seja ideia dessa pesquisa compactuar com a visão dicotômica de habilidades oral e escrita ou sobrepor uma a outra, uma vez que ambas são práticas discursivas e igualmente importantes.

No entanto, ao considerar as atividades de prática oral, tem-se observado certa confusão no seu desenvolver, visto que são inúmeras as implicações que concernem a esse espaço, como por exemplo, as motivações dos aprendentes, as múltiplas inteligências que cada um manifesta e, como podemos considerar, a formação do professor, se até mesmo se atém a essa finalidade, dado que, às vezes, a oralidade é a última competência a ser estudada e, conseqüentemente, adquirida.

Dessa maneira, tal situação nos remete a uma análise quanto ao *Cadre Européen de Référence pour les langues* (Quadro europeu comum de referência para as línguas)⁹. Embora o objetivo seja alcançar todas as competências citadas e exigidas por esse Quadro, sendo aprendente e também professora, tenho notado uma prioridade ora na escrita ora na oralidade de modo distanciada.

Na tentativa de unificar essas habilidades, vislumbro a arte instrumental como alternativa com intuito de capacitar e facilitar a aprendizagem no momento do desenvolvimento das competências linguísticas, considerando os aspectos comunicativos encontrados nos jogos teatrais, que podem contribuir para a ação mais espontânea no momento da oralidade, como forma de aprimorar a comunicação na língua alvo consoante a linguagem teatral, por ser uma forma de expressão e linguagem articulada mediante palavras e gestos¹⁰, ou seja, trabalha elementos paralinguísticos podendo facilitar a compreensão da mensagem trocada entre os aprendentes.

⁹ Este é um guia que descreve os objetivos que devem ser alcançados pelos estudantes de línguas estrangeiras adotado também no Brasil. As competências exigidas para o ensino-aprendizagem de línguas são compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral e produção oral.

¹⁰ Pavis (2005, p.184) descreve diferentes conceitos sobre gesto, para o autor cada época apresenta uma diferente concepção original sobre o assunto, uma das definições que mais se aproxima de nosso objetivo é vista como "elemento intermediário entre interioridade (consciência) e exterioridade (ser físico)". Essa questão permite pensar o corpo, isto é, a dimensão corporal como forma de interação que ocorre no momento de aprendizagem da língua alvo, pois os gestos existentes na LM nem sempre carregam os mesmos significados na LE, tratando assim de uma especificidade cultural, na qual poderá ser discutida e trabalhada nos jogos teatrais.

Acredito que essa prática se tornou bastante recorrente em minhas aulas, ao notar maior envolvimento por parte d(x)s aprendentes com a língua alvo, pois se sentiam motivados diante dos exercícios propostos que incentivavam a comunicação autêntica tornando a LE "menos artificial" como denomina (WIDDOWSON, 1991).

Por outro lado, surgiram algumas intensas inquietações sobre seu uso no contexto da LE. No primeiro momento, indago sobre a prática teatral de forma destituída do processo de ensino-aprendizagem, vista apenas como uma atividade que busca descontrair o ambiente e a turma, uma atividade extra ou uma produção final que não considera importante o processo de criação dos que aprendem, tal segmento assaz relevante devido o aprimoramento que (x)s aprendentes podem alcançar tanto em grupo e individualmente.

É válido refletir sobre o teatro na sala de aula de línguas estrangeiras já que, inicialmente, não estabelece a mesma veracidade da situação em si por se tratar de cenas, simulações e memorização de textos.

Por outro lado, (x) professor(x) de LE atuando como mediador(x) ao mesmo tempo que busca estudar a arte teatral para guiar as atividades com jogos poderá, junto a(x)s aprendentes, desfrutar dos mecanismos que os jogos proporcionam, de forma a atribuir novos significados quanto aos conteúdos estudados, incentivando a autonomia que permite a apreciação do processo de aprendizagem desapegando-se do gosto apenas pelo resultado final.

Diante das colocações expostas acima, para melhor compreendermos como os jogos teatrais contribuem para o desenvolvimento da oralidade em LE de forma não mecanizada, proponho uma breve exposição sobre o que são esses jogos, se todos podem jogar ou só atores, se os jogos são cabíveis a todos os níveis de aprendizagem e se professor(x)s e aprendentes deverão necessariamente ser atores?

2.3 O lugar da oralidade nos jogos de papéis e nos jogos teatrais

Por meio das leituras sobre a oralidade em LE, pode-se constatar as ideias que compactuam entre (x)s autores que discorrem sobre esse tema. (X)s mesm(x)s apontam que é imprescindível a prática oral não apenas nas aulas de línguas, mas também nas demais disciplinas. Nesse sentido, os apontamentos

mostram que (x)s aprendentes têm a capacidade inata de adquirir e aprender as regras da linguagem. Cada umx as pratica de acordo com as diferentes realidades que vivenciam.

Sobre a oralidade, Gueidão (2011, n.p) enfatiza que "esteve e está sempre presente na vida da humanidade, em cada um de nós (exceptuando, obviamente, deficientes auditivos, os quais usam outro tipo de comunicação, que não a verbal) e em quase todos nossos actos diários". Por outro lado, a oralidade como prática nem sempre é realizada no contexto escolar e são diversas as razões e os empecilhos relatados por professor(x)s.

As questões mais comuns sobre essa prática recorrem da falta de tempo adequado a esse tipo de atividade: há muitos aprendentes na turma para dar conta das necessidades e dificuldades de cada um; não há engajamento d(x)s participantes; a timidez d(x)s aprendentes; a má capacitação d(x)s professor(x)s e, por fim, atividades de prática oral, de conversação, que são vistas como perda de tempo. Por isso, tal crença tem ganhado força desde as metodologias tradicionais de ensino que privilegiava a prática escrita¹¹.

Ao buscar uma definição sobre o termo oral, para Jean Pierre Robert (2008, p.156), "le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores, si possible authentiques ".¹²

Para o autor, as atividades que envolvem oralidade decorrem de materiais de áudio ou textos que incentivam a autenticidade. Esse conceito, portanto, é assaz discutido por autores que enfatizam sua relevância nos materiais e tarefas pensadas para o ensino de línguas estrangeiras.

Por conseguinte, se voltarmos a um dos principais objetivos propostos, que é a questão da interação entre aprendentes e professores na língua alvo de forma não mecânica e artificial, visitar autores que abordam o conceito de autenticidade em LE se faz necessário nesse momento pela relevância que

¹¹ Germain (2003, p.23) conta como ocorreu esse processo durante o avanço das práticas pedagógicas.

¹² O campo do ensino de línguas que envolve o ensino da especificidade da linguagem oral e a sua aprendizagem através de atividades de escuta e produção conduzidas a partir de textos sonoros, se possível autênticos. (JEAN PIERRE ROBERT, 2008, p.156, tradução minha).

consolida os jogos teatrais de forma a desinibir e motivar (x)s aprendentes a se aprimorarem na língua alvo.

A discussão sobre autenticidade dos materiais e atividades no espaço escolar de LE emergiu com ímpeto no início da década de 1970 por causa da crítica e artificialidade dos textos e diálogos propostos nos métodos já considerados obsoletos.

Ao pesquisar o termo autenticidade no contexto da língua estrangeira, pude encontrar autores que se dedicam ao ensino da língua alemã e inglesa, os quais discordam em determinados pontos do debate. Os que trabalham com o ensino da língua germânica defendem a visão da autenticidade quanto ao material didático relacionado às marcas de gênero textual adaptados para o ensino. Os de língua inglesa a interpretam de forma mais ampla e consideram as interações entre (x)s aprendentes e o contexto escolar um fator decisivo para alcançá-la.

Considerando os materiais propostos mediante as atividades que pretendem induzir a aprendizagem de forma autêntica, sobretudo a compreensão e produção oral, o QECR apresenta tarefas estratégicas de comunicação baseadas em materiais didáticos que trabalham diferentes gêneros textuais. Para o QECR (2005, p. 48-49):

Dans les activités de production orale (parler) l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs. Parmi les activités orales on trouve, par exemple:

- les annonces publiques (renseignements, instructions, etc.)
 - les exposés (discours dans des réunions publiques, conférences à l'université, sermons, spectacles, commentaires sportifs, etc.).
- Elles peuvent inclure, par exemple
- de lire un texte écrit à haute voix
 - de faire un exposé en suivant des notes ou commenter des données visuelles (diagrammes, dessins, tableaux, etc.)
 - de jouer un rôle qui a été répété
 - de parler spontanément
 - de chanter.¹³

¹³ Nas atividades de produção oral (fala), o usuário da língua produz um texto ou enunciado falado que é recebido por um ou mais ouvintes. As atividades orais incluem, por exemplo:

- anúncios públicos (informações, instruções, etc.)
- palestras (palestras em reuniões públicas, palestras universitárias, sermões, performances, comentários esportivos, etc.).

Eles podem incluir, por exemplo

- ler um texto em voz alta
- fazer uma apresentação seguindo as orientações ou comentando dados visuais (diagramas, desenhos, tabelas, etc.)
- desempenhar um papel que foi repetido
- falar espontaneamente. (QECR, 2005, p. 48-49, tradução minha).

Essas atividades de produção oral apontadas pelo Quadro encorajam (x)s aprendentes a se expressarem de forma não mecanizada. Em contrapartida, geralmente, quando (x)s mesm(x)s se deparam com esses tipos de materiais que exigem espontaneidade para expressar suas opiniões, se sentem incapacitados por se prenderem às regras gramaticais e à norma culta da língua.

É como se faltassem mecanismos para que desenvolvessem um "preparo", para que finalmente pudessem atingir seus objetivos, ou seja, esse preparo a que me refiro são os jogos teatrais que contribuem no desenvolver dos mecanismos que reconhecem não apenas a aprendizagem da gramática normativa e a memorização de vocabulários, pois podem ser uma forma de aprimoramento das habilidades exigidas pelo Quadro.

Outro fator importante a apontar são as atividades de recepção oral também sugeridas pelo Quadro. Essas tarefas abrem espaço para os jogos teatrais, os quais trabalham a apreciação quanto à representatividade do outro, isto é, o valor do outro na sala de aula, considerando que todos sentem o desejo de falar fluentemente a língua estrangeira, atitude que os torna demais ansiosos.

As atividades de recepção oral, o QECR (2002, p. 54), estimula as interações sociais com intuito de aprimorar a percepção dos aprendentes quanto a ouvir, interpretar e compreender os signos propostos pelos exercícios propostos a seguir:

- "écouter des annonces publiques (renseignements, consignes, mises en garde, etc.)
 - fréquenter les médias (radio, télévision, enregistrements, cinéma)
 - être spectateur (théâtre, réunion publique, conférences, spectacles, etc.)
 - surprendre une conversation, etc.
- Dans chacun de ces cas l'utilisateur peut écouter afin de comprendre:
- l'information globale
 - une information particulière
 - l'information détaillée
 - l'implicite du discours, etc."¹⁴

- cantar ". (QECR, 2002, p. 54, tradução minha).

¹⁴ - ouvir anúncios públicos (informações, instruções, avisos, etc.)
 - Asisitir/ ouvir (rádio, televisão, gravações, cinema)
 - ser espectador (teatro, reunião pública, conferências, shows, etc.)
 - interagir numa conversa, etc.
 Em cada um desses casos, o usuário pode compreender:
 - informação global

Para as atividades de interação oral, o QECR (2005, p.60) ressalta isto:

Dans les activités interactives, l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération. (...)

Parmi les activités interactives on trouve, par exemple :

- les échanges courants
- la conversation courante
- les discussions informelles
- les discussions formelles
- le débat
- l'interview
- la négociation
- la planification conjointe
- la coopération en vue d'un objectif
- etc.¹⁵

Além das propostas dos manuais e cadernos de exercícios, geralmente, (x)s professor(x)s usam como recurso a internet para trabalhar demais materiais que cumprem as propostas acima.

Porém, entrevistas, debates, discussões formais/informais e demais atividades que o Quadro expõe, evidencia a gramática e pronúncia. De fato, esses exercícios apresentam resultados profícuos quando (x)s aprendentes não se deixam levar pela timidez, ou demonstram relutância em realizar atividades de conversação se escondendo entre os demais, ou atrás de seu material.

-
- informação particular
 - informação detalhada
 - o discurso implícito, etc.

¹⁵ Em atividades interativas, o usuário da língua desempenha alternadamente o papel de quem fala, o ouvinte ou destinatário com um ou mais interlocutores, a fim de construir em conjunto um discurso conversacional cujo significado eles negociam de acordo com um princípio de cooperação. (...)

Atividades interativas incluem, por exemplo:

- interação
- a conversa atual
- discussões informais
- discussões formais
- o debate
- a entrevista
- negociação
- planejamento conjunto
- cooperação para um objetivo
- etc. (QECR, 2005, p.60, tradução minha).

Enxergando pelo prisma de professora mediadora, para alcançar os resultados esperados nas atividades propostas, o Quadro poderia apresentar exercícios de aquecimento para não apenas motivar os participantes, mas a encorajá-los a experienciar¹⁶ a língua alvo sem preconceitos e receio de errar.

Quanto a esse assunto, Breen (1985) aponta a sala de aula como um lugar autêntico e propício porque é onde podem ocorrer as relações sociais nas quais as pessoas se encontram para aprender e se comunicar, o que promove a interação real entre os aprendizes e a crítica de diálogos pré-fabricados e os jogos teatrais que são comumente utilizados no ensino de línguas estrangeiras.

Os diálogos pré-fabricados, conforme aponta Breen, exigem d(x)s aprendentes tempo e criatividade para elaborá-los. Todavia, o espaço para criar e simular as ações cotidianas é novamente reduzido, ou seja, não é valorizado no sentido de proporcionar a cada um(x) a apreciação do fazer e aprender, uma vez que o resultado final tem que ser apresentado a qualquer custo para que ocorra uma avaliação por parte d(x) professor(x).

Quanto aos jogos teatrais que o autor menciona, há certa relutância no seu uso nas aulas de LE. De fato, ao me permitir analisar a forma como utilizava esses jogos sem ser da área de artes, e muito menos ter melhor me aprofundado nos conceitos necessários para compreender os mecanismos para jogar, posso perceber que minha prática e também da grande parte d(x)s professor(x)s de LE: quando utilizamos teatro e os jogos, não temos tanta ciência dos resultados que podemos alcançar com noss(x)s aprendentes.

O jogo é visto nesse contexto como forma de *brise en glace*, como uma ferramenta que consiste num resultado final de uma atividade, com intuito de divertir, motivar (x) aprendente a se expressar na língua almejada.

Assim, o que talvez Breen tenha criticado, o uso de jogos teatrais nas aulas de LE, parte da falta da capacitação d(x) professor(x) em guiar os jogos com objetivos claros e definidos, o que resulta na inibição d(x)s participantes devido à exposição que cada um(x) deve enfrentar, tornando assim uma atividade fatigante e sem sentido, reduzida a um "teatrinho".

Ao me apoiar no viés da arte instrumental para contribuir com o desenvolvimento das competências linguísticas d(x)s aprendentes, considero

¹⁶ Termo adotado por Viola Spolin (1963) e também utilizado na pesquisa devido a intenção de vivenciar o momento em que se ensina e aprende LE.

ser fundamental compreender a arte como área do conhecimento para fazer uso desse instrumento de forma mais embasada e fortalecida, a fim de não praticar os jogos como ferramenta na sala de aula por praticar, mas de conhecer os mecanismos que a arte proporciona para poder mediar os jogos de forma ativa e consciente. Todavia, vejo a necessidade de um aprofundamento quanto ao conhecimento do campo artístico para saber com o que e como (x)s professor(x)s de LE podem abordar as atividades.

É na passagem acima que busco enfatizar o porquê dessa pesquisa, e também o motivo de ter dedicado o primeiro capítulo à compreensão da arte. Como podemos observar, as possibilidades de jogar se tornam limitadas se não houver percepção da arte, da linguagem artística teatral e por fim dos jogos. Isso não significa que nós professor(x)s de LE tenhamos que, obrigatoriamente, dispor de uma formação em artes, nesse caso, especificamente o teatro, mas é válido ressaltar a pesquisa em arte, considerando o que (x)s autor(x)s e profissionais da área têm a dizer para evitar futuros ruídos, preconceitos e mau uso dessa linguagem.

À vista disso, volto às questões desse capítulo fazendo uma breve exposição do que são os jogos teatrais, se todas as pessoas podem jogar ou apenas atores, se os jogos cabem a todos os níveis de aprendizagem.

2.4 Jogar para experienciar, jogar para falar

Um dos fatores que bastante tem me chamado atenção entre línguas estrangeiras e teatro, apesar de serem de distintas áreas do conhecimento, é que compartilham de um objetivo em comum: a comunicação. Sendo assim, diante de uma discussão já comentada no primeiro capítulo sobre arte e ciência, é possível afirmar como os dois campos mencionados anteriormente conversam entre si harmonicamente.

Para jogar e experienciar, faz-se necessário voltar ao conceito de jogo, o que nos remete ao lúdico, visto por muitos, em princípio, como uma atividade infantil que carrega consigo uma aura de passatempo, de divertimento, ou seja, é algo oposto ao trabalho indiferente à vida adulta.

Há um caráter de não seriedade contestado por Huizinga (1990), o que contrapõe a ideia de trabalho sério, que, para o autor, tal seriedade é inerente ao jogo, pois o jogador pode se sentir absorvido ao jogar no sentido de se ver livre para interromper uma partida a qualquer momento e iniciar uma nova, condizendo com as regras impostas pelo próprio jogo e com a leveza e divertimento que o mesmo proporciona.

Em uma das definições sobre o jogo, Brougère (2003) o relaciona a uma atividade que compreende um sistema de regras bem definidas, ou seja, são princípios que existem independentemente d(x)s jogador(x)s.

Lopes (2004), também contribui ao investigar as polissemias que caracterizam o jogo, tais como:

(a)- Brincar: derivado de *brinco*, comportando demais significados como foliar, divertir-se, entreter-se, gracejar, jogar, proceder levemente. Segundo a autora, embora esses mesmos termos se refiram ao mesmo nome, correspondem a diferentes comportamentos podendo denotar demais atividades, sejam elas físicas, intelectuais, adultas ou infantis, inclusive dependendo da natureza da atividade, os comportamentos podem ser considerados "brincar" ou não, já que dependem do contexto.

(b)- Jogar: derivado do latim *jocare*, está relacionado a atividades "para a recreação do espírito", como denomina Lopes e também à distração, entretenimento, divertimento, prática de esporte, astúcia, fingimento e luta.

(c)- Brinquedo: assim como derivada da palavra *brinco*, tem como foco objetos fabricados para o entretenimento infantil, isto é, artefatos construídos para fins lúdicos.

(d)- Recrear: procedente da palavra *recreare*, expressa o sentido de "criar de novo". Relaciona-se às atividades lúdicas que obedecem ao tempo estabelecido, seja um intervalo ou descanso. A autora segue mencionando que o verbo recrear exprime trazer alegria, satisfazer, aliviar.

(e)- Lazer: do latim *licere* que significa "tempo livre", associado ao descanso, ócio, repouso, liberdade, para o sujeito fazer o que quiser, relacionando o tempo excedente que o indivíduo pode desfrutar quando não estiver trabalhando.

Diante das definições do lúdico e jogo combinadas ao contexto de ensino-aprendizagem em LE, a ideia de regras estabelecidas, compatibilizadas ao

prazer e divertimento, coincidem com características positivas para aprender uma LE, estabelecendo, nos níveis iniciais, certo equilíbrio entre as competências que (x) aprendente traz consigo e o contato com a nova língua, tornando-se uma característica positiva também no sentido de propiciar ao sujeito que aprende certo controle da atividade que irá realizar.

Outras vantagens do jogo baseiam-se em aperfeiçoar e reforçar determinadas capacidades intelectuais e físicas, tornando a aprendizagem antes vista como fastidiosa e difícil, mais amena e melhor assimilada. Dessa maneira, em linhas gerais o lúdico abarca o sentido de atividade que supera a ideia simplista de passatempo e infantilidade.

Caillois (1994, p.18) aponta que "toda nueva partida aparece como un principio absoluto, nada está perdido y, antes que recriminar o desalentarse, el jugador tiene la posibilidad de dedobrar su esfuerzo".¹⁷

As diferentes barreiras encontradas no processo de aprendizagem podem ser amenizadas quando, no jogo, (x) aprendente se sente segur(x) para recomeçar e desvendar diferentes estratégias para alcançar seu objetivo.

Diante das afirmações acima sobre jogo e lúdico, acredito que são argumentos pertinentes para tentar desmistificar a ideia de lúdico como atividade não séria, inadequada e improdutiva, e como o divertimento pode propiciar um trabalho sério e congruente, tanto nas demais áreas do conhecimento e também no ensino-aprendizagem de LE.

As atividades com jogos em LE, com intuito de desenvolver a competência oral, geralmente se baseiam nos jogos de papéis, que são encontrados nos manuais de línguas estrangeiras e também são considerados atividades autênticas sugeridas pelo Quadro Comum Europeu dentro da Abordagem comunicativa.

2.5 Jogo e noção de papel na perspectiva da Língua Estrangeira

¹⁷Cada novo jogo aparece como um princípio absoluto, nada é perdido e, em vez de recriminar ou desencorajar, o jogador tem a capacidade de dedicar seu esforço. (CAILLOIS,1994, p.18, tradução nossa).

Ao recordar de um dos aspectos que considero atrativo no processo de aprender língua francesa, por exemplo, cito o fato de me colocar como uma personagem, de me imaginar como uma outra pessoa que fala uma língua diferente da minha, com distintos hábitos culturais.

(X)s professores nos pediam para que elaborássemos diálogos com base nas questões gramaticais estudadas e novos vocabulários para, depois, apresentarmos para toda turma, o que criava em mim uma curiosa ansiedade de ensaiar a língua estrangeira, enquanto que para (x)s demais era motivo de se sentirem apavorad(x)s e inibid(x)s. Apesar desse desconforto sentido por alguns, o jogo acontecia, havendo pressa para concluir a atividade devido ao limitado tempo para produzir o diálogo e pensar em qual papel iria assumir.

No momento da apresentação, havia aquel(x)s que faziam questão de enfatizar sua pronúncia, como também existiam aquel(x)s que se escondiam atrás de seus materiais ao lerem o diálogo com voz baixa, por timidez e medo de errar no momento da exposição ao público.

Embora tivesse afinidade com esse tipo de atividade, quando decidi também me tornar professora de LE, determinados pontos referente aos jogos teatrais me chamaram bastante atenção, ainda mais as questões sobre como (x)s aprendentes não se sentiam à vontade para jogar e perdiam bastante oportunidade de desenvolver a oralidade no momento do jogo.

Como professora, ao sentir necessidade de recorrer aos jogos de papéis, algumas inquietações me ocorriam, principalmente o fato de, na maioria das vezes, faltarem-me determinados mecanismos para guiar (x)s aprendentes no momento em que os jogos exigiam improvisação, espontaneidade e também relaxamento.

Cormanski (1992) levanta uma problemática quanto à formação de professor em LE, pois deveria contemplar disciplinas que o professor será certamente forçado a encarar, como é o caso dos jogos que necessita dos conhecimentos de teatro.

Em continuidade, sobre a formação do professor em LE, em relação ao vago conhecimento sobre teatro, possivelmente seja uma das principais causas de insucesso na oralidade no momento dos jogos de papéis.

Nesse contexto, a conversação não se desenvolve, pois, a presença d(x) professor(x) é, para (x) aprendente, sinônimo de vigilância e monitoramento,

estendendo-se essa característica a todos quando toda a turma assiste (x)s jogador(x)s de determinado momento de prática. Por isso, é comum, no fim das atividades de prática oral, (x)s mesm(x)s olharem na direção d(x) professor(x), buscando aprovação ou desaprovação, tornando o clima mais tenso.

O jogo de papel posto nesse espaço com fins pedagógicos tem como proposta, nas aulas de LE, possibilitar uma prática coletiva sem a intenção de formar atores(x), porém busca desenvolver estratégias comunicativas na língua alvo.

Entende-se como “papel”, nesse contexto, a possibilidade de simular situações sociais de forma lúdica, propondo aos aprendentes um momento de experienciar, ou seja, de se permitir e superar o medo de falar e cometer erros, encorajando-(x)s a se sentirem resolutos na ocasião de cumprirem determinados papéis fora das circunstâncias de jogo.

Por outro lado, ao pesquisar sobre o conceito de papel e o que o jogo representa, sua origem está associada ao psicodrama e correlacionada às ideias do médico e sociólogo vienense Levy Moreno (1889-1974), para quem todos os indivíduos carregam diferentes papéis, sejam eles atuais, passados ou potenciais e que se elencam por meio dos variados contextos sociais.

No meio do processo em que esses papéis são evidenciados, muitos conflitos tendem a ocorrer. Dessa forma, o psicodrama se dispõe por intermédio dos jogos de improvisação, a trabalhar os papéis sociais auxiliando os pacientes em como lidar com as difíceis situações que lhes causam bloqueios. Tais situações decorrem de distintos motivos, como por exemplo, fatos vivenciados que lhes provocam ansiedade.

As atividades com psicodrama podem caminhar por dois aspectos. Podem ocasionar situações em que o sujeito possa reviver, de forma imaginária, determinadas situações passadas, agindo de forma diferente de como tais situações ocorreram em sua vida, empenhando-se para apaziguar os conflitos internos. E também podem propor a(x) paciente viver futuras situações e assim antecipar sua reação como forma de preparo para tomar uma decisão mais consciente mediante os atos improvisados. Diante disso, compreende-se o jogo de papel associado ao interesse terapêutico a fim de amparar o sujeito passível de conflitos.

Embora o jogo de papel se mostre eficiente para objetivos terapêuticos, não se deve defini-lo como sinônimo de psicodrama apesar de alguns autores compactuarem com a ideia de que o sujeito é ator nas relações sociais de seu cotidiano, pois jogo de papel e psicodrama diferem no sentido de que nem todo jogo tem como proposta a cura de algum problema psicológico.

Isso exposto, o jogo de papel nas aulas de LE é praticado não com intuito de resolver conflitos psicológicos, embora determinados bloqueios que (x)s aprendentes enfrentam na hora de desenvolver a oralidade na língua alvo, podem ser ocasionados por traumas que os impedem de alcançar esse objetivo.

Assim, (x) professor(x) de LE precisaria também se dedicar à psicologia, ou até mesmo se propor a uma pesquisa interdisciplinar da mesma forma que a pesquisa em arte. No entanto, é preciso esclarecer que não pretendo focar na psicologia, mas sim no viés pedagógico, ou seja, jogar os papéis para propor a(x)s aprendentes um momento de aquisição na língua alvo, como um leque de alternativas para desenvolver sua competência lexical em diferentes circunstâncias do jogo.

Para Ancelin- Schutzenberger (1992, p. 18), “Le jeu de rôle permet de faire comme si on était dans la réalité on sagit les situations quotidiennes et les situations problèmes dans un petit groupe, en toute securité [...], pas des sanction réelle[...]”.

De acordo com Schutzenberger, ao jogar, partem de uma prática espontânea a partir de simulações cotidianas baseadas em situação problema, exercitada em pequenos grupos, sem o peso da punição proporcionando um ambiente seguro para resolver os impasses propostos pelo jogo e, assim, permitir que os sujeitos venham a desenvolver suas habilidades à medida que descubrem seu potencial no momento que simula o papel na LE.

2.6 Contratempos no jogo de papel nas aulas de Línguas Estrangeiras

Durante as práticas com jogo de papel, alguns pontos foram possíveis de serem observados. Quanto ao desenvolvimento da oralidade na sala de aula,

por exemplo, diferentes quesitos podem ser considerados necessários a serem discutidos nessa passagem.

Como já havia mencionado antes, existem determinadas situações problemáticas ao jogar: 1)- (x)s aprendentes se sentirem inibidos mediante exposição e 2)- (x) professor(x) não saber conduzir as atividades considerando os aspectos essenciais sobre o jogo. Tais aspectos decorrem do preparo para jogar, para interpretar e simular o papel proposto na atividade.

Geralmente, espera-se que (x) aprendente esteja pront(x) para pronunciar corretamente as palavras, projetar a voz, respeitar os pontos de articulação particulares da língua alvo, como no caso da pronúncia do "erre" em francês, e também a postura. Toda essa exigência pesa em seu corpo, modificando a sua forma natural de agir, de respirar e de se movimentar.

Ao iniciar o jogo, seu discurso é tomado pela tensão. Conseqüentemente, reproduz sua expressão corporal paralela à que produz verbalmente, pois seu corpo nem sempre está envolvido com o jogo devido à falta dos demais mecanismos necessários para desenvolver essa particularidade, provocando uma expressão contrária ao que se está dizendo e resultando em uma prática de conversação equivocada e contrária ao objetivo inicial do jogo.

Nesse sentido, a atividade com jogo consiste em sensibilizar cada aprendente a reconhecer seu estado corporal espontâneo e natural que resulta na expressão oral almejada, pois ao interagirem entre si e também com o espaço em que jogam, (x)s mesm(x)s podem reconhecer seu próprio ritmo de aprendizagem ao mesmo tempo em que se desprendem dos diálogos e situações pré-fabricadas.

Assim sendo, propor a(x)s aprendentes que interpretem determinado papel requer esforço e dedicação, não pela exigência de atuar como profissional – novamente, ratifico que não é esse objetivo e muito menos propor sessão terapêutica – mas para desenvolver, de maneira lúdica, uma prática além de prazerosa, fundamentada na arte e no ato de jogar e experienciar os papéis sociais na LE, buscando ampliar a competência comunicativa de modo mais natural possível.

Isso posto, o jogo de papel, num primeiro instante, não parece atender o relaxamento, a entrega e o prazer para jogar. De acordo com as observações das atividades orais, interpretar um papel é como uma responsabilidade para

(x)s aprendentes, e nem todos querem assumir, por causa de insegurança e do medo de errar. Dessa forma, há a necessidade de pensar a formação docente para tentar diminuir as faltas que ocasionam ruídos no momento de jogar.

Em vista da atual situação, recorro à pesquisa interdisciplinar para discutir os quesitos acima mencionados, apoiando-me na pesquisa de doutorado de Santos (2008), por sua formação em artes e educação. Além do mais, sua tese intitulada *Do Lúdico ao Pedagógico* propõe pensar a formação docente fundamentada nas vivências teatrais, jogos e atividades lúdicas a fim de desenvolver a formação profissional docente, com base em fatores pessoais e sociais da mesma, rompendo com o modelo tradicional de práticas formativas, como denomina a autora.

Para Santos, as vivências teatrais corroboram com o desenvolvimento do indivíduo independentemente de sua formação, idade e competência, valorizando a capacidade criativa, tornando o próprio indivíduo responsável por suas ações, ou seja, como afirma a autora, responsável pela sua história. Assim:

A formação docente em serviço ancorada em vivências teatrais pode abrir uma luz a esses profissionais, um "despertar" a partir das experimentações que os leve às reflexões sobre suas práticas, posturas pessoais e profissionais e os estimule a atitudes, a um melhor desempenho diante de tantos descompassos e demandas atuais no contexto da educação. (SANTOS, 2008, p. 20).

A pesquisadora também chama atenção para as práticas teatrais, ou intenções dramáticas que se limitam à imitação, reprodução e repetição de modelos prontos. Como ela afirma, tais práticas:

[...] injetam doses de conteúdos de sistematização das práticas pedagógicas, sem diagnósticos prévios dos interesses dos professores[...], tem em seus papéis nessas propostas a atuação de atores coadjuvantes, secundários, aqueles que apenas interpretam as ações". (Idem, p. 20).

Orientando-me por esses apontamentos, sinto-me mais embasada para finalmente pensar as atividades com os jogos teatrais a fim de fazer da prática discursiva d(x)s aprendentes, uma oportunidade de ultrapassar as "intenções dramáticas", antes encaradas de forma mecânica e artificial.

Portanto, o jogo de papel, anteriormente praticado com o único objetivo de incentivar a expressão oral, pode se servir dos demais mecanismos teatrais sem a exigência de cumprir um papel, ou seja, apresentar um produto final atado a roteiros e falas.

Isso não significa dizer que o jogo de papel não seja eficiente nas aulas de LE, mas as atividades com esse tipo de jogo exigem um preaquecimento para que (x) professor(x) mediador(x) possa alcançar junto a(x)s aprendentes os objetivos de modo mais profícuo.

É preciso, pois, ratificar que as atividades nesse contexto são destinadas ao ensino-aprendizagem de LE, não de teatro. Porém, persisto nessa proposta uma dedicação maior devido a sua praticidade instrumental planejada.

Quanto à atividade de preaquecimento, penso como alternativa os jogos teatrais de Viola Spolin (2005), caso (x) mediador(x) sinta a necessidade de fazer com que seus aprendentes simulem, em seguida, os papéis sociais.

Tais jogos fornecem os mecanismos essenciais para experienciar, mas não pretendo aqui subordinar os jogos teatrais aos jogos de papéis, ou *vice-versa*. Apesar de serem jogos para simular e improvisar, no caso em LE, ambos possuem características que se aproximam e objetivos semelhantes, mas apresentam distintas estratégias.

Por serem jogos, (x) mediador(x) pode decidir qual dos dois será mais preciso para trabalhar na sala de aula, mas (x) docente pode escolher usufruir dos dois tipos, caso precise trabalhar a conversação, compreensão e produção oral de forma lúdica e aprofundada.

Partindo da proposta de trabalhar os jogos teatrais no ensino-aprendizagem de LE, descrevo, a seguir, suas características e princípios.

2.7 Características do jogo teatral de Viola Spolin

Descontente com os comportamentos mecânicos no palco, Spolin se apoiou na estrutura do jogo como base para a prática teatral, com o objetivo de libertar (x) amador(x) das ações rígidas e mecânicas no momento da atuação.

Conforme suas observações, ela escreveu um artigo que posteriormente se tornou um livro intitulado *Improvisação para o teatro*¹⁸, dividido em três partes.

No início, se preocupa com a fundamentação teórica para ensinar e dirigir teatro. Na sequência, apresenta determinados exercícios para as oficinas de trabalho e, por fim, dedica-se a fazer comentários sobre o sujeito amador e a direção de peças.

Diretora, atriz e também educadora, sua longa experiência com teatro proporcionou o papel de coordenadora no Works Progress Administration's Recreational Project, em Chicago, de 1939 a 1941. Sua carreira teve importantes influências, como a de sua professora Neva Boyd, fundadora do Recreational Training School, também em Chicago, e do diretor de Teatro russo Constantin Stanislavsky.

Sua proposta relacionada ao desenvolvimento do ator(x) amador(x) no palco tem atraído bastante atenção no ensino de LE, pois o fazer teatral a partir dos jogos propostos pela educadora não se limita aos especialistas, estando tais jogos estruturados de forma que todos os sujeitos podem participar. Desse modo, o teatro é como uma relação de trabalho, logo substitui a ideia de talento por processo de criação, o que se estende aos não atores.

Quanto à experiência criativa, a autora afirma "que todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar" (2005, p.3)

O espaço posto aqui no contexto de LE tem como palco a própria sala de aula frequentada pelos aprendentes que buscam desenvolver as habilidades focadas no desenvolvimento da oralidade na língua alvo.

Sobre o lugar para desenvolver a criatividade, a autora acrescenta,

Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. "Talento" ou "falta de talento" tem muito pouco a ver com isso. (Idem, *Ibidem*, grifos da autora).

¹⁸ KOUDELA, I.D. Versão brasileira de SPOLIN, V. *Improvisação Para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

Essa passagem é pertinente devido ao caráter decisivo de se comprometer e se permitir, criar e se envolver com as atividades propostas, antes vistas apenas como "teatrinho" e recreação.

Outro fator importante a ser considerado parte da ideia até então visto por mim, professora e mediadora, como modo reconfortante, de que o talento para jogar e atuar não determina o sucesso ou insucesso d(x)s aprendentes e também a minha performance, o que responde uma das questões propostas no texto.

Em linhas gerais, a partir do momento em que (x)s aprendentes passam a compreender que o talento ou a sua falta não determina a sua capacidade criativa, os mesmos poderão desfrutar das habilidades necessárias de prática oral que propõe o experienciar.

De acordo com Spolin,

Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e, organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: Intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é mais vital para a situação de aprendizagem, é negligenciado. (Idem, ibidem).

A educadora nos aponta mais uma vez outra questão indispensável para o contexto. (X) aprendente, ao memorizar as regras gramaticais e os novos vocábulos, geralmente se sente pres(x) no momento da criação em razão dos motivos que exigem da própria memória uma ampliação dos conhecimentos da língua, o que ocasiona a inibição dos níveis citados acima por Spolin.

Em outras palavras, isso ocorre pela rigidez e cobrança proposta nas atividades tradicionais que, muitas vezes, não dialogam com a realidade e necessidade d(x) mesm(x). A intuição, por exemplo, recorre aqui quanto ao uso da interlíngua e da gramática interna, isso significa que as aulas de línguas não devem ser treinamento forçado.

(X) professor(x) mediador(x) precisa estimular seus aprendentes de forma a exteriorizar tanto a gramática aprendida nas aulas de LE e também a interna, considerando os níveis intelectual, físico e intuitivo como recomenda Spolin nos seus jogos. Mas o que são esses jogos?

Os jogos teatrais propostos por Spolin consistem em encorajar (x)s participantes a encontrar respostas cênicas para um determinado problema. O

jogo segue uma lógica estrutural composto por regras que devem ser respeitadas pel(x)s jogador(x)s.

O jogo é, para a educadora, "uma forma natural de grupo". Isso significa que a interação com (x)s demais jogador(x)s possibilita a liberdade pessoal necessária para a experiência, em razão de que os jogos desenvolvem os mecanismos e habilidades pessoais precisas para o jogo em si desenvolvidas no momento em que se joga.

Spolin considera importantes dois aspectos para a solução de problemas na atividade, que são a ingenuidade e a inventividade oriundas da liberdade que (x) jogador(x) usufrui, fato que permite a escolha de como e qual maneira irá alcançar seus objetivos no jogo, desde que obedeça às regras, pois:

Qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado - um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver, seja para atingir o gol ou para acertar uma moeda num copo. Deve haver acordo de grupo sobre as regras do jogo e interação que se dirige em direção ao objetivo para que o jogo possa acontecer (Idem).

Com as interações sociais, (x)s jogador(x)s persistem em permanecerem alertas, pront(x)s e motivad(x)s quanto aos desafios que encontram ao jogar.

No espaço das atividades com LE, (x)s mesm(x)s se esforçam para lidar com os múltiplos estímulos que fortalecem os mecanismos para a comunicação paralinguística e a expressão oral, o que exige d(x) mediador(x) o esclarecimento preciso para jogar na língua alvo, tendo como exemplo, situações do cotidiano que contêm vocabulários para lidar com um problema específico recordando que (x)s jogador(x)s podem escolher a forma como alcançar os objetivos, o obedecer das regras e, principalmente, apreciar o momento em que jogam, ou seja, que a aprendizagem significativa não está necessariamente relacionada ao processo do resultado final.

Assim sendo, Spolin aponta sete aspectos da espontaneidade que se baseiam no processo de jogar. Para a educadora, "a espontaneidade cria uma explosão que por um momento nos liberta de quadros de referência estáticos, da memória sufocada" (Idem, p. 4). Isso significa que decorre do momento de liberdade pessoal quando encaramos a realidade, pois agimos em conformidade a ela, dado que é o momento da experiência e da expressão criativa.

A seguir, são expostos alguns aspectos apontados por Spolin que contribuem com o ensino-aprendizagem de LE.

1) Aprovação/Desaprovação

O primeiro aspecto trata-se da questão pertinente a nós, seres humanos, de nos sentirmos aprovados perante os olhos d(x) outr(x). Como consequência, ao criarmos expectativas quanto à aprovação, deparamo-nos com o bloqueio no ato de experienciar, o que nos remete à situação na sala de aula já antes mencionada.

O medo de cometer erros, de falar errado, de ser aprovado pel(x)s colegas e a nota avaliada pel(x) professor(x) que diversas vezes assume uma postura autoritária e intolerante ao erro, isso é, uma postura recorrente da história da metodologia de ensino, na qual muit(x)s professor(x)s foram submetid(x)s.

De fato, não há uma forma precisa de se dá com a desaprovação. Para esse obstáculo Spolin enfatiza:

Aprovação/ desaprovação cresce do autoritarismo que, como o decorrer dos anos, passou para o professor e, finalmente, para o de toda a estrutura social(...). A linguagem e as atitudes do autoritarismo devem ser constantemente combatidas quando desejamos que a personalidade total emerja como unidade de trabalho. Todas as palavras que fecham portas, que têm implicações ou conteúdo emocional, atacam a personalidade do aluno-ator ou mantêm o aluno totalmente dependente do julgamento do professor, devem ser evitadas. Uma vez que muitos de nós fomos educados pelo método da aprovação/desaprovação, é necessária uma constante auto-observação por parte do professor-diretor para erradicar de si mesmo qualquer manifestação desse tipo, de maneira que não entre na relação professor-aluno. (Idem, p. 7)

A aprovação e desaprovação são elementos limitantes, pois (x) professor(x) ao julgar, subestima não apenas o experienciar d(x)s aprendentes, mas também de si mesm(x), ocasionando as dificuldades para conhecer além daquilo que já sabe.

Há um segundo aspecto que contribui com o experienciar por meio dos jogos, denominada de:

2) Expressão de grupo

Essa expressão é fundamental, pois sem esse aspecto não há como jogar. Toda ou qualquer tomada de decisão no jogo deve ser acordada em grupo, (x)s aprendentes ao interagirem por meio do jogo trabalham interdependentemente contribuindo de forma pessoal proporcionando um avanço no grupo de forma a alcançar os objetivos almejados. (X)s aprendentes, ao buscarem uma solução para um problema pré-estabelecido no momento do jogo necessitam colaborar entre si.

Para Spolin, essa colaboração elimina as diferenças, visto que todos os resultados alcançados dependem da participação ativa e conjunta. É possível afirmar que o mesmo ocorre no aprendizado da LE, isto é, os objetivos conquistados se tornam mais prazerosos quando o experienciar acontece em grupo.

O papel d(x) professor(x)-mediador(x) é orientado por Spolin de modo que o mesmo se certifique de que todos (x)s jogador(x)s estão envolvid(x)s e participando de forma livre a todo o momento.

O desafio para o professor ou líder é ativar cada aluno no grupo respeitando a capacidade imediata de participação de cada um. Embora o aluno bem-dotado pareça ter sempre mais para dar, mesmo se um aluno estiver participando do limite de sua força e usando o máximo de suas habilidades, ele deve ser respeitado, ainda que sua contribuição seja mínima. Nem sempre o aluno pode fazer o que o professor acha que ele deveria fazer, mas na medida em que ele progride, suas capacidades aumentarão. Trabalhe com o aluno onde ele está, não onde você pensa que ele deveria estar. (Idem, p.9).

3) Plateia

Os grupos ao serem formados, quando divididos, dedicam atenção a dois momentos no jogo. No primeiro, um dos grupos foca no ato da improvisação, enquanto o outro se concentra para acompanhar a cena improvisada, que possibilita uma troca de experiência e percepção sobre o tema proposto na atividade.

Para Spolin, a plateia é o membro mais reverenciado do teatro, pois é o que dá sentido ao espetáculo. A ideia de plateia que circunda é entendida como ambiente de colaboração, visto que seus jogos se constituem nessa mesma perspectiva.

(X)s aprendentes que se comportam no momento como espectador(x)s são convidad(x)s a construir uma plateia que assiste de forma participativa, que está pronta para avaliar a produção improvisacional da equipe que está jogando, sem se considerarem “juízes, censores ou mesmo amigos encantados”, mas observador(x)s atentos aos aspectos que auxiliam (x)s jogador(x)s quanto à desenvoltura artística, seja ela, corporal ou linguística.

Na oficina de espectadores, Desgranges (2003) retrata o estudo das possibilidades comunicacionais como uma oficina de investigação teatral na qual (x)s participantes, leia-se jogador(x)s, que emitem seus discursos cênicos, de forma a se sentirem estimulad(x)s a utilizar variados elementos da linguagem.

Tanto a arte teatral e a língua estrangeira se apoiam, como por exemplo: peguemos uma frase simples em LE, um(x) d(x)s participantes pode tentar expressar essa mesma frase usando seus conhecimentos linguísticos para falar a mesma frase de forma invertida, ou recorrer aos sinônimos que conhece. Pode também usar a mesma frase considerando diferentes entonações enquanto recorre às distintas expressões paralinguísticas, ou seja, “justapondo variados signos ao mesmo tempo para comunicar algo aos espectadores”.

Conforme Desgranges e Spolin, os jogos propõem o desenvolvimento do olhar crítico. É nesse momento que (x) mediador(x) deve aproveitar ao máximo a atenção tanto d(x)s que estão jogando, quanto dos que assistem para incentivar a participação ativa levantando questões quanto às cenas apresentadas como:

Por que isto é assim? Poderia ser diferente? O que, para o coordenador, se trata menos de ensinar o que é certo e o que é errado, e mais de ensinar os alunos a lançar perguntas às cenas, a problematizar os fatos, a aprender a ouvir a opinião dos outros, e a criar as próprias respostas. (DESGRANGES, 2003).

Quanto à interação entre jogador(x)s e plateia, Spolin aponta importantes questões a serem consideradas nessa passagem, como as trocas de experiências que ocorrem entre (x)s participantes das atividades considerando

o seu total, e os elementos como concentração, solução de problema e comunicação.

Nesse caso, não cabe à plateia julgar se são bons ou não quanto ao desempenho d(x)s jogador(x)s, pois não agrega elementos de valor real, e nem mesmo favorece o desenvolvimento criativo e espontâneo d(x)s que estão em cena.

Para (x)s que estão sendo avaliad(x)s, a autora ratifica que não devem se sentir julgad(x)s, pois as atividades com jogos propõem serem capazes de escutar a opinião da plateia e de tomar alguma decisão de forma a decidirem qual procedimento irão tomar para que o jogo se torne mais prazeroso e significativo.

Os jogos teatrais podem orientar quanto à importância de não apenas falar, mas também a ouvir. A avaliação é feita de forma coletiva num ambiente de igualdade, no qual (x) professor(x) antes visto como detentor(x) do saber passa a considerar indispensável à participação de seus(x) aprendentes no processo de ensino-aprendizagem.

O processo de jogos solicita, ainda, atenção, cuidado e respeito para com os demais participantes do grupo, ressaltando a importância de aprender a escutar, e a falar sem silenciar o outro, e expor as suas ideias e organizar argumentos para fazer valer os seus pontos de vista, sem intransigência. (DESGRANGES, 2003).

4) Técnicas Teatrais

As técnicas aqui mencionadas por Spolin não são “um saco de truques bem rotulados para serem retirados do ator quando for necessário” e de que essas técnicas estão longe ser sagradas, fixas e estáticas.

Anteriormente já mencionado sobre a condição de tornar um(x) aprendente em ator(x), isso não compete às atividades de jogos nas aulas de LE. Porém, aqui cabe saber umas regras básicas para alcançar resultados profícuos, pois segundo o discurso dos autores como Spolin e Desgranges quanto mais se joga, mais o indivíduo se desenvolve e se permite viver o aqui e agora de forma autônoma e responsável pelo seu próprio conhecimento.

Assim, os naturais mecanismos que (x)s aprendentes usavam para se esquivar da exposição diante da turma, como por exemplo, falar de costas para a plateia ou esconder o rosto, podem ser revestidos no decorrer das oficinas de trabalho que Spolin apresenta mais adiante em seu livro.

5) A transposição do processo de aprendizagem para a vida diária

Ao considerar um objetivo antes proposto nessa pesquisa, a qual investiga como os jogos podem favorecer a prática oral de acordo com a necessidade d(x) aprendente, Spolin ocupa-se de entabular o equipamento sensorial d(x) ator(x) mediante a concepção de mundo, ou seja, daquilo que está ao seu redor, ao seu alcance. Seu intuito é livrá-l(x) do preconceito, suposições e interpretações equivocadas, para que (x) mesm(x) tenha contato direto com o meio criado.

Desgranges (2003) reconhece a prática desses exercícios como forma de explorar os diversos aspectos do cotidiano. Já na sala de aula, ao recriar esses aspectos, o autor menciona a criação de um espaço artístico, no qual o real se torna material de um estudo marcado pelo ambiente da ludicidade.

No cenário da LE, tal situação se enquadra, visto que a aprendizagem se configura numa relação direta com a vida cotidiana, para capacitar (x)s envolvid(x)s ao uso prático da língua embasado em cada nível de aprendizagem, como por exemplo, níveis iniciais, intermediários e avançados, e por fim na necessidade fundamentada nos objetivos pessoais de cada um(x).

Quando o aluno vê as pessoas e as maneiras como elas se comportam quando juntas, quando vê a cor do céu, ouve os sons no ar, sente o chão sob seus pés e o vento em sua face, ele adquire uma visão mais ampla de seu mundo pessoal e seu desenvolvimento como ator é acelerado. O mundo fornece material para o teatro, e o crescimento artístico desenvolve-se par e passo com o nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentre dele. (SPOLIN, 2005, p.3).

Após citar os aspectos essenciais que devem ser considerados para jogar, a autora discute sobre quatro elementos direcionados ao momento de *savoir-faire*, como uma forma de orientação para trabalhar os jogos.

É importante salientar que esses elementos não são teorias que seguem um padrão como receita de bolo. São, sobretudo, orientações que irão auxiliar (x) professor(x) de LE a guiar seus aprendentes recorrendo à linguagem teatral a qual sua formação não contempla.

1º elemento - a solução de problemas

O primeiro elemento consiste em propor um problema no qual (x)s jogador(x)s devem resolver. Tal problema é posto como um objetivo que auxilia (x)s aprendentes e mediador(x)s, orientando as ações tomadas dentro do jogo.

Spolin enfatiza que não há modo certo ou errado de jogar, pois possibilita a busca da resolução do problema e a capacidade de agir e criar conjuntamente, estimulando (x)s aprendentes a experimentação, visto que muitas respostas podem ser encontradas.

As regras do jogo são fundamentais em razão de estimular respostas criativas. Os grupos, ao seguir as regras, descobrem sua maneira de como resolver o problema proposto podendo modificar suas estratégias de acordo com a necessidade que encontram no momento de jogar.

Se pensarmos na aprendizagem de LE, é possível notar certa singularidade quanto ao processo do desenvolvimento da oralidade, pois, mesmo que (x) aprendente recorra às regras discursivas e socioculturais, a produção oral ocorre de diferentes maneiras por depender dos contextos, enunciadores e demais fatores.

Existem determinados pontos de partidas citados pela autora que são como elementos estruturais dramáticos e que englobam três aspectos essenciais. São eles: QUEM, ONDE, O QUÊ, para resolver problemas determinados no jogo. O primeiro relaciona-se às personagens em cena (QUEM); o segundo trata do local imaginário no qual a cena se passa (ONDE); o último é referente à ação pensada e realizada pel(x)s personagens.

A relação desses três elementos com o problema proposto possibilita a(x) jogador(x) que se concentrar na medida em que faz uso da língua estrangeira com base na estrutura antes aprendida na aula de LE. Porém, ao realizar o jogo, (x) mesm(x) consolida tal aprendizagem por meio da espontaneidade e

criatividade sem necessariamente se afligir diante dos possíveis erros e bloqueios, uma vez que o jogo exige a solução de um determinado problema e tira de foco as inquietações excessivamente linguísticas tornando (x)s jogador(x)s mais confiante quanto a seus engajamentos discursivos.

2º elemento - Foco

Para resolver o problema, Spolin menciona a necessidade de manter o foco, ou ponto de concentração para que tod(x)s (x)s participantes possam pensar em conjunto a partir de ideias em comum.

O foco é representado por uma bola na qual (x)s jogador(x)s direcionam suas ações e orientações desenvolvendo as capacidades de envolvimento com o problema em consonância a(x)s demais participantes.

Spolin ratifica o foco como “catalisador das ações de um jogador e outro e entre jogadores e problema”, visto que também favorece a libertação do medo, ou seja, aprovação/desaprovação.

Um(x) jogador(x) sem foco se torna passiv(x) de se sentir nervos(x), tens(x) e incomodad(x) com o olhar da plateia. Quando está focad(x) no problema sua postura se torna mais leve diante do desafio.

Um exemplo a ser considerado baseia-se no jogo da exposição no qual comprova a importância do foco. Nesse jogo, (x)s aprendentes devem se concentrar em um ponto para que o jogo aconteça. Ao iniciar a atividade, (x) mediador(x) pede a(x)s jogadores para que uma parte suba no palco e fique parado enquanto (x)s demais observam atentamente, sem antes (x) mediador(x) avisar que se trata de um jogo teatral. Com o avançar do tempo, entediad(x)s de não terem o que fazer, (x)s jogador(x)s começam a demonstrar sinal de nervosismo. Ao contarem como se sentem, (x) mediador(x) pede a el(x)s para que contem quantas cadeiras tem o auditório, dessa forma, ao terem uma atividade para concentrar (x)s mesm(x)s assumem uma postura menos tensa.

Mediante esse exemplo de jogo, a autora reforça que, para evitar forte tensão no momento do experienciar, é preciso foco.

3º Instrução

No momento do jogo, nem sempre é fácil manter-se focado. Com o objetivo de evitar eventuais conflitos para se manter concentrado, (x) mediador(x) deve basear-se na instrução. Esse elemento funciona como um guia que propicia segurança tanto para (x)s jogador(x)s quanto para (x) mediador(x).

Quando (x)s jogador(x)s estão em ação, (x) mediador(x) pode interceder de modo a orientá-l(x)s quando julgar necessário para que (x)s mesm(x)s se concentrem em resolver o problema.

Sendo assim, quando uma cena se alongar e (x) mediad(x)r precisar finalizar a atividade, basta dizer, por exemplo, "dois minutos" e, então, (x)s jogador(x)s devem finalizar dentro do tempo previsto com a melhor solução possível respeitando o contexto proposto no jogo.

Dessa feita, a instrução se faz necessária como um auxílio para orientar o jogo, e não como uma ordem imposta que determina como (x)s jogador(x)s devem resolver o problema.

4º Avaliação

Finalmente, há mais um elemento necessário, que está além de exibir um produto final.

Baseada numa comunicação direta entre jogador(x)s e plateia, seu objetivo não parte do princípio de julgamento simples, mas da contribuição conjunta da solução de problema e foco, de maneira que a avaliação feita nesse espaço consiste em elementos como concentração, solução de problema, comunicação e a interação entre (x)s jogador(x)s.

O papel d(x) professor(x)-mediador(x) é de permitir que todos (x)s participantes envolvidos se sintam confortáveis para assumir uma posição crítica de forma a transformar (x)s mesm(x)s em participantes ativ(x)s e responsáveis por sua aprendizagem . Para Spolin, portanto, "é essencial que o professor não assuma para si a avaliação, mas que auxilie na avaliação coletiva fazendo perguntas".

Essa posição crítica cabe também ao ensino-aprendizagem de LE, em que (x)s aprendentes poderão se sentir mais segur(x)s para tomar a palavra na

língua alvo, ou seja, torna-se-ão ativ(x)s e atuantes no seu processo de aprendizagem, pois os jogos teatrais articulam os mecanismos para motivá-l(x)s a se expressar, na língua alvo, entre (x)s colegas e, conseqüentemente, sentir-se-ão mais capazes de enfrentar os desafios de suas realidades.

De acordo com as discussões levantadas nesse capítulo, podemos pensar a postura d(x) professor(x) de modo que (x) mesm(x) venha a pensar sua prática pedagógica não como o único detentor(x) do saber na sala de aula, mas como mediador(x) que encoraja (x)s aprendentes a se tornarem interessados e responsáveis pelo próprio aprendizado.

Discutimos, então, que aprender uma LE é também estar passível de determinadas dificuldades que impedem o desenvolvimento das habilidades precisas para falar e compreender.

É nesse momento que a Arte arquiteta o processo criativo necessário para simular situações de uso real na língua alvo. Dessa forma, vimos que professor(x)s de LE se apropriam dos jogos de papéis como forma de desinibir e motivar (x)s aprendentes. Todavia, el(x)s atribuem papéis a(x)s aprendentes de forma explícita sem uma introdução ao jogo, ou seja, ao processo criativo. Em consequência disso, o objetivo de desenvolver a oralidade se torna distante.

Quando (x) professor(x) mediador(x) conhece as bases que sustentam os jogos teatrais, (x) mesm(x) pode apoiar-se nas estratégias dos jogos, abrindo espaço para que o ambiente escolar se transforme num lugar em que aprendentes possam experienciar e viver a língua alvo, isto é, quando se experiencia, cada indivíduo conhece e reconhece novas habilidades de aprendizagem e desenvolvem suas inteligências a partir dos processos criativos estimulados pelos jogos teatrais.

Capítulo 3

Figura 2- Aprendentes jogando em FLE.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

*“Cada pessoa é um sujeito impar e
tem forças cognitivas diferentes,
aprende de forma e estilos diferentes
de outros sujeitos, mesmo que oriundos
de uma mesma sociedade ou meio cultural.”*

Howard Gardner

Reconhecendo e aceitando a diversidade de ensino-aprendizagem em Língua Estrangeira

Numa sala de aula, (x) professor(x) de LE, em face dos distintos sujeitos que aspiram diferentes objetivos, procedentes de vivências únicas nas quais os mesmos agem e pensam de forma distinta, deve cogitar a riqueza do exercício da diversidade de modo que cada aprendente tenha ciência ao perceber de forma clara que seus objetivos estão sendo trabalhados em cada atividade proposta.

Apoiando-me na ótica de que cada aprendente é um indivíduo e de que cada professor(x) é um indivíduo, tenho me perguntado frequentemente por que a constante insistência numa estratégia de ensino-aprendizagem em que os aprendentes têm o dever de adquirir a mesma quantidade de informação no mesmo espaço de tempo, com insistência na padronização dos sujeitos que aprendem sem mesmo considerar as dificuldades singular de cada um e as qualidades que manifestam no domínio das atividades.

As reflexões acima corroboram não apenas com minhas angústias, mas também com a necessidade de nós, professor(x)s e mediador(x)s, ficarmos atentos a oportunidade de repensar essa delicada e importante situação, pois muito temos perdido, já que passamos muito tempo suprimindo os modos de ensino-aprendizagem que estão fora de determinados padrões.

Afinal, dedicar o tempo e espaço para aprimorar nossa postura diante dessas diversidades requer esforço para estimular o florescimento da diversidade intelectual nesse espaço e, principalmente, aceitá-la.

Quando trabalhamos com atividades usuais recomendadas pelo manual, pensadas para aprovar respostas que comportam padrão de acertos e erros, descartamos o processo lógico e criativo em que (x) aprendente interpreta mediante seu conhecimento adquirido nesse espaço e sua percepção de mundo, porque o que tradicionalmente (x) professor(x) espera é que todos alcancem as mesmas respostas, ou seja, que os mesmos obtenham sucesso baseado numa lógica, como se todos os indivíduos que estão aprendendo tivessem o mesmo objetivo e o mesmo paradigma no processo de aprendizagem.

(X) professor(x), como agente responsável e ativo no processo de ensinar, também pode sentir-se esgotad(x) e impotente mediante os desafios que

encontra nas aulas de LE, visto que, cotidianamente, depara-se com atividades e lições que demandam as mesmas repostas referentes às costumeiras e velhas perguntas, pois já sabe quais erros e acertos pode esperar.

Assim, pensar o ensino-aprendizagem de LE de forma acabada, pronta e, sobretudo, padronizar esse processo, significa ignorar a possibilidade de reinventar e criar demais estratégias que contribuem para a aprendizagem significativa e a possível aquisição da língua alvo.

A questão sobre reinventar e criar demais estratégias pesa muito mais na questão da própria LE, devido à teoria, a qual não pretendo aprofundar aqui, mas que vale a pena citar, de que a língua é viva e que está em constante transformação assim como os indivíduo que fazem seu uso.

Na busca de novas estratégias de ensino que incentivam diferentes respostas, as lições dificilmente irão se repetir, pois (x)s aprendentes, ao se basearem nas suas experiências e perspectivas de vida, podem produzir novas respostas ao mesmo tempo em que aprimoram os processos criativo e intelectual.

Sendo assim, (x) professor(x) poderá se desapegar do papel de detentor(x) do saber e assumir-se como mediador(x) de modo a ensinar LE de forma autêntica, para que (x)s aprendentes aprendam da mesma maneira, tornando o processo significativo tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Nessa lógica:

Se nós acreditamos que ideias "novas" e interessantes surgem como resultado da troca de informações entre indivíduos que pensam e agem de modos diferentes, então temos de reconhecer que a riqueza do exercício da diversidade em qualquer sala de aula funciona, sobretudo quando estamos conscientes da necessidade de aprender a trabalhar de forma eficaz e potencial inesgotável dessa riqueza. (CURRIE, 2014, p.18).

É importante mencionar as tradicionais metodologias de ensino-aprendizagem que percorrem o processo histórico de LE, que têm sua importância, porém é preciso repensar suas formas para atender os anseios de forma mais profícua, considerando os processos intelectuais, criativos e as diferentes formas de ensinar-aprender LE, compreendendo as inteligências múltiplas, tema que será abordado a seguir.

3.1 O porquê da Teoria das Inteligências Múltiplas

Com base na discussão anterior quanto às novas estratégias de ensino-aprendizagem e a razão para pensar a diversidade nas aulas de LE e diferentes formas de ensinar-aprender, pretende-se nesse espaço abordar a teoria das Inteligências Múltiplas, doravante (IM) com o intuito de causar uma repercussão crítica e significativa.

Mediante as pesquisas sobre as potencialidades humanas, as publicações sobre esse assunto vêm repercutindo cada vez mais. Quanto à teoria das IM, autores como Thomas Armstrong (1994), Gardner (1983) e Celso Antunes (1998, 2000) se debruçam na discussão da mesma com uma importante perspectiva no cenário educacional, fundamentando-se na ótica educativa e cognitiva.

Dado o contexto, não significa afirmar a pretensão de promover essa teoria como sendo a única forma de reinventar e criar demais estratégias de ensino-aprendizagem, pois é sabido que pode haver inúmeras alternativas para sanar os desafios e problemas encontrados. Porém, é possível observar na teoria em questão resultados tangíveis, mas para isso é preciso melhor compreendê-la.

Assim sendo, proponho a discussão partindo de um autor que pensou formas de atenuar o conceito de Quociente de Inteligência (QI), que, desde sua origem tem assombrado ou enaltecido os indivíduos como processo de limitação da inteligência, definida como única e genérica, podendo ser medida por meio de testes, desmerecendo o potencial e talentos de muitos tanto no âmbito educacional quanto no profissional.

No início da década de 80, Gardner escreveu seu livro intitulado *Estruturas da mente*, que sinaliza o nascimento da *Teoria das Inteligências Múltiplas*, na qual apresenta a existência de pelo menos sete inteligências básicas, o que causou um grande impacto na educação nos anos 90. Já em 1997, Gardner expõe mais uma inteligência denominada Inteligência *Naturalista* e, mais tarde, mais uma chamada de Inteligência *Existencialista*. Pretendo abordar cada uma delas no decorrer desse mesmo capítulo, pois:

(...) a teoria das inteligências múltiplas diverge dos pontos de vista tradicionais. Numa visão tradicional, a inteligência é definida operacionalmente como a capacidade de responder a itens em testes de inteligência. A interferência a partir dos resultados de testes, de alguma capacidade subjacente, é apoiada por técnicas estatísticas que comparam respostas de sujeitos em diferentes idades; a aparente correlação desses resultados de testes através das idades e através de diferentes testes corrobora a noção de que a faculdade geral da inteligência não muda muito com a idade ou com treinamento ou experiência. Ela é atributo ou faculdade inata do indivíduo. (GARDNER,1995, p.21).

Gardner foi quem elencou as IM, porém quem a levou para o âmbito escolar foi Thomas Armstrong (1994), para ele a teoria das IM possibilita uma ampla variedade de estratégias de ensino podendo ser desenvolvida de acordo com as distintas potencialidades individuais d(x)s aprendentes. Mas como trabalhar as IM nas aulas de LE? Como a arte se enquadra nesse contexto?

O que ocorre é que Gardner, um dos membros fundadores do Projeto Zero da Universidade de Harvard, é um grupo que se concentra em estudar os processos cognitivos embasados na criatividade e na arte. O criador do projeto foi Nelson Goodman (1906-1998), ele enxergava a arte como uma atividade cognitiva e assim acreditava que deveria ser estudada de forma mais profunda, considerando suas linguagens, como por exemplo, língua, gestos, artes visuais e música, e como poderia contribuir na educação.

A pesquisa tinha como objetivo investigar como se constrói e compreende o significado da arte vista como ponto de partida, ou seja, o ponto zero o que justifica o nome do projeto. O grupo é composto por pessoas de formação multi e interdisciplinar, é composto por educadores, psicólogos, filósofos, antropólogos e sociólogos, as pesquisas realizadas nas diferentes formações, apontaram para um aspecto comum a todos: a importância e a influência da cultura e do ambiente no desenvolvimento humano.

Gardner desenvolveu, nesse projeto, a teoria das IM. Nesse estudo, o pesquisador definiu o conceito de inteligência como a capacidade de resolver problemas e criar produtos que são valorizados nas diferentes culturas. Essa questão de resolver problemas permite voltar à discussão sobre jogos teatrais nas aulas de LE, ratificando um objetivo em comum e preciso no processo de aprendizagem e aquisição da língua alvo.

A teoria das inteligências múltiplas, por outro lado, pluraliza o conceito tradicional. Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo. A criação de um produto *cultural* é crucial nessa função, na medida em que captura e transmite o conhecimento ou expressa as opiniões ou os sentimentos da pessoa. Os problemas a serem resolvidos variam desde teorias científicas até composições musicais para campanhas políticas de sucesso. (idem, ibidem).

Existe muita hesitação em torno do termo "inteligência", usado por Gardner. O autor poderia utilizar dom, talento, competência ou aptidão, porém ele afirma a ideia de chamar sua teoria de inteligência para enfraquecer o paradigma que se entende por esse mesmo termo, isto é, em que a inteligência é considerada, até então, única e hereditária.

Não existe nada de mágico na palavra inteligência. Eu a escolhi intencionalmente para entrar em controvérsia com aqueles psicólogos que consideram o raciocínio lógico ou a competência linguístico-comunicativa como estando num plano diferente do da solução de problemas musicais ou da aptidão corporal-cinestésica. Colocar a lógica e a linguagem num pedestal reflete os valores da nossa cultura ocidental e a grande importância dada aos conhecidos testes de inteligência. Uma visão mais holística considera todas as sete como igualmente válidas. Chame alguns de 'talentos', se desejar, ou as chame todas de 'inteligências'. (GARDNER, 1995, p.37).

O autor aborda apenas as sete inteligências, pois foram as que tinham sido pesquisadas até então.

Um ponto importante que Gardner questiona sobre a inteligência antes considerada única e hereditária, nos traz uma problemática que atinge (x)s aprendentes de LE, pois é comum nos depararmos com o processo de exclusão que ocorre nas aulas e também na sociedade.

É notável a frequente rotulação que divide (x)s aprendentes entre (x)s que são considerad(x)s inteligentes e (x)s que são vist(x)s como incapazes de aprender. Desse modo, é perceptível a concepção de inteligência empregada nesse espaço que não apenas se restringe a este, mas também é uma concepção posta em prática não apenas pel(x)s aprendentes, como também pela comunidade em que vivem. Nesse contexto, é preciso destacar que

geralmente (x) professor(x) compactua com a mesma ideia padronizando os que estão na fase de aprendizado ao mesmo tempo que reduz os possíveis desempenhos daquele(x)s rotulad(x)s como os menos inteligentes.

Gardner, ao elencar as inteligências, faz uso de alguns critérios de observação para ratificar quais faculdades mentais corroboram a sua teoria. Tais critérios engendram um conjunto de evidências que são consideradas essenciais no estudo da cognição humana. Dessa forma, o autor, junto a Kornhaber e Wake (1998, p.216-7), apontam oito critérios de observação:

1) No primeiro ponto, os autores observam os indivíduos que sofreram algum tipo de lesão cerebral. Gardner aborda sua teoria, apoiando-se nas evidências sólidas presentes nas IM, os estudos baseados nos indivíduos que sofreram algum tipo de lesão cerebral, seja por derrame ou trauma.

As evidências são os danos irreparáveis em relação a determinadas habilidades ou capacidades cognitivas, já que, em outras áreas, o mesmo afirma que havia a preservação de certas capacidades. "Por exemplo, alguns pacientes que sofreram derrame podem apresentar nenhum prejuízo na fala, mas são incapazes de se orientar no hospital ou em casa; outros podem apresentar o padrão oposto de forças e déficits" (p.216).

O isolamento mencionado pelo autor refere-se às diferentes áreas cerebrais responsáveis pelo funcionamento individual dessas capacidades, porém, além de corresponderem a áreas diferentes do cérebro, "as inteligências se interrelacionam e na realização de atividades atuam de forma integrada e como um sistema" (idem).

2) O segundo ponto trata da existência de indivíduos excepcionais, *savants*, prodígios, ou seja, os indivíduos considerados gênios que realizam atividades com habilidades excepcionais em determinadas áreas do conhecimento numa idade inicial, mas que se revelam nada atípico em outras diferentes áreas dos que são considerados bons.

Quanto aos *savants*, são sujeitos que apresentam baixo QI, mas que apresentam algumas habilidades notáveis.

3) O terceiro foco está nos mecanismos de processamento da informação. Para Gardner, pois, a inteligência humana é "um mecanismo neural ou sistema de computação que é geneticamente programado para ser ativado por certos

tipos de informação apresentados internamente ou externamente". (GARDNER, 1993, p.64 apud GARDNER, KORNHABER, WAKE, 1998, p.216).

4) No quarto ponto, Gardner fundamenta a teoria das IM com base nas pesquisas da psicologia experimental e cognitiva. Tais pesquisas propõem determinadas funções como processamento de informações musicais ou linguísticas a serem executadas independentemente uma da outra.

5) O quinto ponto tem como foco as pesquisas psicométricas. Embora o autor tenha criticado a avaliação psicométrica e as formas de medir a inteligência, o mesmo reconhece que os "padrões de correlação, ou a ausência de elevadas correlações, auxiliam na relativa autonomia de algumas inteligências.

6) Gardner constata um trajeto desenvolvimental característico, isto é, considera as manifestações básicas e universais a um estado final de possível perícia. Isso significa que, no desenvolvimento de um indivíduo que está em constante aprendizagem, ao aprender a desenvolver a língua falada rapidamente de forma competente, contrasta com os demais indivíduos normais capazes de contar pequenas quantidades, porém sem anos de escolarização formal que pouco compreendem a matemática avançada.

7) Este ponto parte da história de plausibilidade evolutiva, na qual Gardner se apoia na evolução como uma forma de evidência, pois nela estão as gêneses das inteligências humanas e também as inteligências que nos antecederam.

8) Por fim, o autor aborda os sistemas simbólicos como meios que as culturas capturam e transmitem informações. Gardner supõe que os sistemas simbólicos "podem ter evoluído exatamente naqueles casos em que existe uma capacidade computacional madura para ser colhida pela cultura" (GARDNER, 1993, p. 66 apud GARDNER, KORNHABER, WAKE, 1998, p.217). Para o pesquisador cada inteligência possui um sistema simbólico.

3.2 Tipos de Inteligências Múltiplas

Diante da exposição dos pontos de observação das faculdades mentais, Gardner segue sua pesquisa afirmando que todo indivíduo nasce com várias inteligências potenciais que não apenas dependem de fatores genéticos para reforçar a ideia do que é ser inteligente.

A noção depende também das relações com o ambiente e estímulos externos, podendo uma inteligência ser mais preponderante que outras, isto é, um indivíduo pode apresentar alguma habilidade desenvolvida. A diferença está no estímulo que é dado às diferentes áreas fortalecendo algumas inteligências mais que outras.

Gardner comprova a pluralidade das inteligências em sua teoria. O autor as descreve de modo que todas se relacionam pois não são isoladas, uma vez que toda e qualquer atividade normalmente exige a utilização de diferentes áreas para cumprir uma ação. Ele, portanto, ratifica que todas trabalham em conjunto, mesmo que cada área apresente uma característica própria.

Na ausência da condição das inteligências se relacionarem, a solução de problemas não seria feita de forma plena e satisfatória. Para o autor, não seria possível realizar alguma tarefa com grau relativo da sofisticação e complexidade.

Diante disso, é possível afirmar que todas as áreas de atuação humana exigem que o indivíduo seja plural, dotado de múltiplas inteligências. Tal fato se dá pela exigência social e profissional, pois espera-se que o indivíduo seja um(x) excelente aprendiz e trabalhador(x), que saiba trabalhar em equipe, liderar e ser liderado(x), ter equilíbrio emocional, ser criativo(x) e capacitado(x) a enfrentar os desafios mais difíceis. Ou seja, cada indivíduo deve não apenas desenvolver suas inteligências, mas também aprender a coordenar cada uma delas.

Ao voltarmos para os processos e estratégias de ensino-aprendizagem, Gardner afirma que é possível diagnosticar n(x)s aprendentes as inteligências que serão apresentadas logo a seguir. Mas, antes, cito novamente o autor Thomas Armstrong porque ele trabalhou as IM em seu livro intitulado *Inteligências Múltiplas na Sala de Aula* (2001) e as apresenta de forma bem específica. São elas:

Inteligência linguística: A capacidade para usar as palavras, com sensibilidade para os sons, ritmos e significados das mesmas, para transmitir ideias. Gardner nos mostra que essa é a usada com maior intensidade pelos poetas. Nas crianças, ela aparece na habilidade para contar histórias e relatar experiências vividas.

Inteligência interpessoal: Essa inteligência visa à capacidade de perceber as variações de humores, intenções, motivações e sentimentos de outras pessoas. Notaremos mais em professores, políticos e psicoterapeutas.

Em crianças, podemos observar aquelas que gostam de liderar outras crianças, pois são sensíveis às necessidades dos outros.

Inteligência intrapessoal: É a inteligência mais pessoal diante das outras. Corresponde ao tipo de inteligência na qual a pessoa possui a habilidade de ter acesso aos próprios sentimentos, ideias e sonhos, utiliza-se deles para solução de problemas pessoais.

Inteligência lógico-matemática: O ponto notável nesta inteligência está na criança com especial aptidão para contar e fazer cálculos matemáticos e para criar notações práticas de seu raciocínio.

Inteligência musical: A manifestação dessa inteligência se dá através da habilidade e sensibilidade ao ritmo, tom ou melodia e timbre de uma peça musical. A criança pequena com habilidade musical especial percebe diferentes sons no seu ambiente e canta para si mesma desde pequena.

Inteligência espacial: A capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa. A criança possui habilidade para manipular formas ou objetos mentalmente e, a partir das percepções iniciais, criar tensão, equilíbrio e composição, numa representação visual ou espacial. Está presente nos artistas plásticos, nos engenheiros e nos arquitetos. Em crianças pequenas, o potencial se observa na habilidade para quebra-cabeça e outros jogos espaciais e a atenção a detalhes visuais.

Inteligência corporal-cinestésica: Nota-se a sua habilidade no uso do corpo todo para expressar ideias e sentimentos (por exemplo, como ator, mímico, atleta ou dançarino) e facilidade no uso das mãos para produzir ou transformar coisas (por exemplo, como artesão, escultor, mecânico ou cirurgião). Inclui também habilidades físicas específicas, tais como coordenação, equilíbrio, destreza, força e outros.

Inteligência naturalista: Ligada à vida animal e vegetal, também conhecida como Inteligência biológica ou ecológica. Podemos ver nos jardineiros, no paisagista, do amante da natureza ao florista. Revela-se pela capacidade de identificar membros de uma mesma espécie, reconhecer a existência de diferentes espécies e em mapear relações entre diferentes espécies. (p. 14-15).

Inteligência existencialista¹⁹: Podíamos relacioná-la mesmo com a afetiva e emocional. É própria de pessoas que desfrutam ajudando os demais. Amantes da paz e da não violência e de fomentar o respeito entre todos os seres, da irmandade humana, da solidariedade e da compreensão.

Tagore, Gandhi, Dalai Lama, João XXIII e o Papa atual Francisco estariam dentro dos que destacam nesta inteligência, muito relacionada aos sentimentos positivos e do amor ao próximo, os quais devem ser cultivados entre as crianças, fomentando as aprendizagens apreciativas e a educação para a paz.

Assim, cabe a(x) professor(x) mediador(x) amadurecer suas estratégias de ensino de forma a incentivar o desenvolvimento das IM nas aulas de LE. No meu caso particular, de professora e mediadora, vejo um grande potencial de desenvolvimento das IM apoiando-me nos jogos teatrais para que (x)s aprendentes aflorem as habilidades além da inteligência linguística, afinal, para mim, uma boa aula é quando (x) aprendente se faz presente permitindo-se o experienciar ao aprender LE.

É sabido que, no ato natural de fala, fazemos uso das IM para alcançar determinados objetivos. A fim de expressar-nos na LE, geralmente, usamos cada vez mais diversas habilidades que estão além de uma única inteligência.

Nesse caso, em se tratando da inteligência linguística, nem sempre (x) aprendente conhece os sinônimos necessários para expressar-se quando esquece ou desconhece uma determinada palavra. El(x) pode muito bem recorrer às demais inteligências que estão sempre se relacionando, como por exemplo, as inteligências inter e intrapessoal quando faz uso de uma LE.

3.3 O processo criativo e as Inteligências Múltiplas

Gardner discute a abordagem cognitiva como possibilidade de abrir caminhos para a criatividade visto que representa alternativas para agir de diversas maneiras considerando formas diferentes de representação.

Essa abordagem induz à tentativa, à precisão, revisão e ao progresso. Segundo o autor:

¹⁹ Disponível em: <<https://pgl.gal/as-inteligencias-multiplas-do-ser-humano-segundo-howard-gardner/>> Acesso em 1.º de abr. 2019.

[...] ela reconhece que podemos imaginar novos cenários e trabalhar para realizá-los. Na verdade, cada mente com suas formas de representação universais e idiossincráticas pode ser usada para compreender as mentes das outras pessoas, além da nossa própria. (GARDNER, 1995, p.56).

Mais uma abordagem é importante mencionar, pois baseia-se no estudo de diferentes culturas, algo imprescindível no contexto do ensino-aprendizagem de LE.

A abordagem histórico-cultural parte da perspectiva de que os indivíduos e os grupos sociais podem ser muito distintos, já que suas experiências e histórias são singulares a cada um. Seguindo essa lógica Gardner, em sua teoria, transformou o ensino americano.

Essa teoria compreende cada tipo de inteligência como uma peça-chave para que (x) professor(x) venha a ensinar despertando, n(x)s aprendentes, suas potencialidades, considerando suas fraquezas não como processo de exclusão, mas como uma oportunidade de reverter os impasses.

Sendo assim, o papel d(x) professor(x) não poderá jamais ser substituído por uma máquina, independentemente de sua elevada inteligência e sofisticação. Gardner, então, aponta algumas formas de proceder às alterações cognitivas (Idem, p.102-8), conforme veremos a seguir.

- 1) Tomar conhecimentos alheios;
- 2) Desafiar as resistências prevalentes, ideias estagnadas, errôneas ou prejudiciais;
- 3) Utilizar os recursos que os líderes têm à sua disposição, tal como um sistema apropriado de recompensas para iniciar novas políticas ou novas práticas;
- 4) Utilizar as redescritões representacionais, ou seja, os indivíduos aprendem mais efetivamente quando recebem a mesma mensagem de maneiras diferentes, pois cada uma das representações recebidas vai estimular uma inteligência diferente;
- 5) Empregar a razão nas atividades cognitivas;
- 6) Utilizar a ressonância, ou seja, fazer uso de padrões comportamentais adequados e coerentes com a proposta a ser adotada;
- 7) Utilizar eventos do mundo real, palpáveis à compreensão humana.

Esses procedimentos apontados pelo autor podem configurar-se tanto no processo criativo, artístico, científico, nas instituições de ensino e também podem ser praticados pelos próprios indivíduos.

Gardner menciona ainda que, na educação, podemos utilizar redescrições representacionais em variadas situações com o intuito de implantar os novos conhecimentos que permitem ao indivíduo receber a mesma mensagem de maneiras distintas:

Para alguns, os números contam a história; outros se impressionam mais com gráficos, tabelas ou equações. (...) um líder pode apresentar a sua visão por meio de trabalhos de arte ou chamar a atenção para os aspectos estéticos da visão que propõe. (...) os líderes também podem converter pessoas a adotar mudanças envolvendo-as "praticamente" na nova visão. Por exemplo, enquanto protestava contra uma taxa de sal, Gandhi marchou rumo ao mar ao lado de cidadãos comuns, e todos eles colocaram sal na boca. Finalmente, um líder pode lidar diretamente com as inteligências pessoais, encorajando as pessoas a trabalharem juntas para encontrar a melhor maneira de implementar as mudanças desejadas. (Idem, 1995, p.105-6).

Nessa perspectiva, podemos fazer alusão à postura $d(x)$ professor(x) mediador(x), visto que as redescrições representacionais viabilizam aos indivíduos envolvidos no processo educativo atuarem com uma multiplicidade de interpretações baseadas num mesmo objetivo, valorizando as IM numa dada circunstância.

Por exemplo, Gardner enxergou na arte a capacidade de transformar padrões mentais, pois, ao contrário de operar apenas com as inteligências mais favorecidas pela sociedade, a linguística e a lógico-matemática, o autor enfatiza que os artistas usam das mais variadas formas de representação mental armazenadas em inúmeros sistemas simbólicos, tradicionais e inovadores.

Gardner também constata que o espaço escolar é um lugar ideal para desenvolver as capacidades dos indivíduos, solucionar problemas da vida real e lançar novos desafios proporcionando à sociedade a valorização cultural.

Dessa forma, os indivíduos terão oportunidade de aprender ao mesmo tempo em que exploram seus interesses, potencialidades e talentos. No entanto, é importante enfatizar que, para o autor, não se trabalha as inteligências de forma isolada, ou se desenvolve apenas a inteligência dominante manifestada

no indivíduo. O que ocorre é que elas são trabalhadas simultaneamente e que devem ser despertadas.

O autor, ao afirmar que o indivíduo é portador de todas as inteligências, mas que elas são desenvolvidas de modos diferentes, enfatiza a existência de um indivíduo único que atua coletivamente nos processos de ensino-aprendizagem.

Quando argumenta que às mentes humanas são atribuídas as diferenças consideráveis e que os processos educacionais são limitados em função dos aspectos sociais, culturais e emocionais, Gardner defende uma educação mais individualizada e concentrada no sujeito.

Sendo assim, o estudo da arte manifesta-se de forma eficaz por ser capaz de motivar os processos de ensino-aprendizagem atuando de forma a estimular padrões subjetivos da mente de modo não objetivo e complexo.

Prova disso, no projeto zero, os pesquisadores preocuparam-se em compreender como jovens e crianças lidam com os signos artísticos e quais poderes comunicativos provocam no ser humano, considerando os processos artísticos que possibilitam contato e compreender suas emoções e padrões de criatividade mais intensos, desprendendo-se das inteligências mais prestigiadas como se fossem as exclusivas nos indivíduos.

No Projeto Zero de Harvard, meus colegas e eu observamos as crianças à medida que elas participam (ou deixam de participar) em uma série de atividades artísticas. Embora nem nós nem nossos colegas tenhamos chegado a conclusões definitivas, estamos caminhando em direção a um entendimento dos desenhos, das canções e das metáforas criadas por crianças pequenas. A chave para a habilidade artística das crianças, ao que tudo indica, encontra-se em entender padrões globais do desenvolvimento infantil. (...) Em minha opinião, há diferenças claras entre a atividade artística da criança e do adulto. Embora a criança possa estar ciente de que está fazendo coisas diferentemente dos outros, ela não aprecia plenamente as regras e as convenções de esferas simbólicas; seu espírito aventureiro tem pouca importância. Em contraste, o artista adulto está plenamente ciente das normas adotadas pelos outros; sua disposição, sua compulsão para rejeitar a convenção é adquirida, no mínimo, com pleno conhecimento do que ele está fazendo e frequentemente com considerável custo psíquico. (...) Na verdade, ninguém sabe com certeza por que a maioria de nós interrompe a atividade artística ou o que distingue os poucos indivíduos que atingem grandezas nas artes. (GARDNER, 1999, p.84-5).

Gardner teceu uma estrutura que demonstra como os indivíduos se envolvem nos processos artísticos. Tal estrutura baseia-se em três sistemas do organismo humano que permitem a otimização artística, são elas: *fazer*, *perceber* e *sentir*. O autor descreve os sistemas de forma independente e que são encontradas em todo ser vivo.

O sistema do *fazer* responde pelos atos e ações, enquanto o sistema do *perceber* é responsável pelas discriminações ou distinções e, por fim, o *sentir* é responsável pelos afetos e que as unidades básicas responsáveis por esse sistema podem ser chamadas de esquemas comportamentais ou de padrões.

Inicialmente, esses três processos são vistos separadamente, mas ao longo dos tempos, começam a se relacionar. Para Gardner, essa estrutura é importante devido à dotação que a biologia do indivíduo é frequentemente afetada por experiências no meio em que vive e que corresponde nos processos de aprendizagem, treinamento e meio cultural.

A imitação, um outro fator a ser considerado, é mais um aspecto importante na arte. Para o autor, uma vez que os indivíduos aprendem a dominar uma forma de arte, ou pelo menos uma parte dela, o processo parte da observação dos demais indivíduos.

Como exemplo ele usa a comunicação: por naturalmente fazer parte do processo artístico, o indivíduo, quando transmite uma mensagem, utiliza a linguagem para que o outro possa decifrar os signos propostos.

Nos primeiros anos de vida, as capacidades de resolver problemas partem do princípio da imitação do outro. Ao comunicar mensagens mais complexas, as habilidades já se encontram evoluídas pelo uso de elementos de forma simbólica integrando os sentimentos, comportamentos e percepções dos níveis simbólicos. Segundo Gardner, esses níveis são marcadores para desenvolver atividades artísticas.

Quanto à incorporação dos próprios sentimentos no processo criativo, não é um trabalho fácil, pois só habilidade não é suficiente. Gardner enfatiza que a ausência de sentimentos e experiências sugestivas impedem o espírito criativo, porém determinados estímulos podem evocar a criatividade.

Em resumo, podemos apontar o desenvolvimento artístico de acordo com Gardner apud Trajano (2008, p.101):

a) As artes podem ser consideradas como um processo de resolução de problemas em que a execução é enfatizada; b) o desenvolvimento artístico envolve domínio de um meio simbólico; c) a educação estética envolve a orientação dos três sistemas desenvolvendo até o domínio abrangente dos meios simbólicos (fazer, perceber e sentir); d) a resolução artística de problemas requer a capacidade de capturar vários modos, afetos e insights subjetivos dentro de um meio simbólico; e) o treinamento direto dessa habilidade é perigoso, mas um bom professor pode planejar situações que utilizarão produtivamente os vários sistemas do indivíduo; f) quando a capacidade de fazer, sentir e perceber foi demonstrado, ele é capaz de participar inteiramente do processo artístico.

Dessa forma, o autor busca comprovar, a partir de seus estudos e experiências, as referências para o desenvolvimento de uma psicologia das artes, apesar de sua maior preocupação ser o de pensar os processos como cognitivos e não como pedagógicos, pois ele não desenvolveu padrões de ensino artístico, porém sugere novas formas de aprendizado considerando os seus símbolos.

Gardner sistematiza suas ideias baseada na arte de modo interdisciplinar, dado que seu estudo vislumbra o desenvolvimento das IM recorrendo às demais áreas do conhecimento. Apesar de o autor servir-se de todas as artes, ele não acredita na educação artística como possibilidade de ensino polivalente.

Um dos fatores relacionados a esse fato e que merecem destaque é o de que os indivíduos podem comunicar-se por meio dos mais variados símbolos que estão além das inteligências linguístico e lógico-matemático. Assim, também é preciso considerar a arte como um processo fundamental criativo.

3.4 Jogos teatrais como atividade específica para o desenvolvimento da oralidade em Língua Estrangeira: Quando e onde jogar

Aproveito este espaço para relatar a parte da ação que foi feita no decorrer da pesquisa. As atividades propostas são sugestões para professor(x)s de LE que tiverem curiosidade, e sentirem a necessidade de desenvolver não apenas a oralidade d(x)s aprendentes na língua alvo, mas também as IM. Assim sendo,

o espaço e o tempo para a realização dessas atividades podem ser adaptados à necessidade dos objetivos pensados.

Para determinados objetivos o tempo dedicado aos jogos pode variar. Há muitos fatores determinantes que podem reduzir ou até mesmo ultrapassar o tempo estipulado. Desses fatores posso destacar a forma como (x) professor(x) está dispost(x) a trabalhar os jogos e o nível de conhecimento da língua em que estão (x) aprendentes. Ou seja, quanto maior o nível da língua alvo, mais possibilidades de desenvolver o jogo, pois num só jogo poderão encontrar diferentes resultados e problemas.

Não posso esquecer de mencionar o tempo que (x)s aprendentes e (x) professor(x) devem usar no preparo do espaço da sala de aula, como por exemplo, afastar as cadeiras, formar o semicírculo e finalmente explicar e compreender como a atividade irá ocorrer. (X) docente também pode sugerir mais de um jogo para (x)s aprendentes e no fim discutirem as reflexões que podem ser feitas após o jogo.

Geralmente, os jogos teatrais são realizados no final da aula para que sejam postos em prática os conteúdos aprendidos, reservando-se tempo entre quinze a trinta minutos da aula. Porém, nessa situação de pesquisa, foi desenvolvido um PACE, ou seja, um projeto de extensão intitulado *Légendes Amazoniennes – Lendas Amazônicas Teatralizadas em Francês*. O principal objetivo foi de proporcionar a(x)os discentes da graduação de Língua e Literatura Francesa a prática oral na língua alvo, considerando seus conhecimentos de mundo e sua cultura.

Como professora desta licenciatura, tenho observado a oralidade d(x)s discentes e pude constatar que é pouco desenvolvida, não por falta de conhecimentos, mas pela falta de aplicabilidade da língua francesa em um real contexto. Como as possibilidades de bolsas de estudos e de intercâmbios são assaz limitadas na região norte, buscou-se, como alternativa, reais vivências na língua estrangeira, porém no contexto amazônico.

Assim foi pensado o projeto com base nas lendas regionais de forma teatralizada visando a não apenas a prática oral, mas também o envolvimento d(x)s discentes na língua francesa com o intuito de despertar em cada um(x)

del(x)s as expressões artísticas necessárias para o desenvolvimento do projeto e o gosto pela língua estudada no contexto cultural.

Eu, como coordenadora, e (x)s discentes participantes do projeto buscamos formas de adaptar as lendas para a língua francesa, pesquisando bibliografias, discutindo sobre as possibilidades de criação da peça, do texto teatral, do cronograma, dos ensaios e das reuniões, produzindo encenações, por exemplo, *A lenda do boto*, como demonstra a Figura 3.



Fonte: Pró-Reitoria de Extensão/UFAM

Essa imagem demonstra a realiza o de um trabalho que requereu um planejamento sistemático. Nosso primeiro foco foi a sele o da lenda a ser apresentada na comunidade acad mica. Após os votos democráticos d(x)s

discentes, a lenda escolhida foi a do Boto Rosa²⁰. Dessa forma, dedicamo-nos à construção das cenas e falas consoante a adaptação do texto.

Durante a produção das cenas, passei a me dedicar à correção da tradução do texto para o francês que o(x)s discentes trabalhavam, também aos jogos teatrais que tinham como objetivo prepará-l(x)s para os ensaios da peça que, ao mesmo tempo, sucediam os encontros.

Com o texto finalizado e traduzido, os ensaios continuavam, porém o nosso foco havia mudado, pois precisávamos pensar os cenários e figurinos. Com o apoio financeiro do projeto, buscamos trabalhar os detalhes estéticos necessários para compor o ambiente da peça que exigiu bastante criatividade de todos (x)s participantes.

(X)s participantes do projeto de extensão foram (x)s discentes do curso de Licenciatura em Língua e Literatura Francesa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Esse grupo era híbrido no sentido de (x)s componentes estarem em diferentes graus de aprendizagem, ou seja, eram participantes que estavam entre o primeiro e último ano da graduação, o que deixou as atividades mais interessantes a meu ver.

De acordo com um depoimento, o projeto foi significativo no processo educacional que se vivenciou:

O projeto PACE foi uma experiência de grande aprendizado pelo fato de aprendermos como ocorre um projeto de extensão, a importância da organização, de um cronograma e de trabalhar em equipe, o que contribuiu consideravelmente para o crescimento profissional e pessoal de cada um. O tema do projeto foi *Légendes Amazoniennes*, sendo escolhida a lenda do Boto para ser traduzida e trabalhada. (APRENDENTE A).²¹

²⁰ **Lenda do Boto:** De acordo com a lenda, um boto cor-de-rosa sai dos rios nas primeiras horas das noites de festa e com um poder especial, transforma-se em um lindo jovem vestido com roupas brancas. Ele usa um chapéu branco para encobrir o rosto e disfarçar o nariz grande. Nas festas, com seu jeito galanteador e falante, o boto dança, bebe, se comporta como um rapaz normal e aproxima-se das jovens solteiras, seduzindo-as. Logo após, consegue convencer as mulheres para um passeio no fundo do rio, local onde costuma engravidá-las. Na manhã seguinte, volta a se transformar no boto, pois o seu encantamento só acontece à noite. Disponível em: <<https://www.sohistoria.com.br/lendasemitos/boto/>>. Acesso em 19 de jul. 2019.

²¹ (Aprendente A) Relatório apresentado pelos aprendentes ao PACE. Suas falas contam as experiências e impressões sobre o trabalho de adaptação das lendas amazônicas para o francês e as atividades com jogos teatrais.

Por ter sido um projeto de extensão, tivemos que apresentar à comunidade um resultado. Já que tínhamos o objetivo de aprimorar a oralidade em francês língua estrangeira (FLE) e iríamos trabalhar os jogos teatrais para esse fim, então foi produzida uma peça que partiu de dois pontos essenciais.

O primeiro baseou-se no aprimoramento da oralidade em FLE, como antes já mencionado, todavia considerando a expressão corporal desenvolvida nos jogos teatrais. No segundo, (x)s participantes tiveram de elaborar um texto em FLE que apresentasse um conteúdo relativo à cultura amazônica e de acordo com os personagens trabalhados nas oficinas.

Dessa forma, após as discussões, (x)s aprendentes decidiram escrever uma peça baseada na Lenda do boto cor de rosa, resultando na aquisição de FLE a partir de um contexto com o qual el(x)s eram bastante familiarizad(x)s. Conforme a fala de outro alun(x), a atividade favoreceu a aquisição de novos conhecimentos e de novas palavras:

Fazer parte deste projeto foi e está sendo muito importante para minha vida e aprendizado. Adquiri muitos conhecimentos acerca da Língua Francesa, aprendi palavras novas, e que diariamente passam despercebidas por nós alunos dentro da sala de aula, mas que sempre estão ali para serem descobertas. Assim foi durante a trajetória da peça, quando iniciamos o enredo do texto, tivemos que entrar em contato com palavras do uso cotidiano, como gírias, para que pudessem ser traduzidas do português para francês sem perder seu significado no texto. Tivemos jogos teatrais, o que fez com que aprendêssemos a dominar nossos equilíbrios e emoções, e principalmente entrar no personagem. (APRENDENTE B).

Para melhor resumir o resultado desse trabalho, sendo que o foco aqui a ser considerado é o momento das atividades com os jogos, temos que a peça foi apresentada aos estudantes do Projeto CEL, onde há cursos extensivos de LE, aberto a toda comunidade. Consoante a Figura 4, demonstra-se a encenação da adaptação da lenda já mencionada.

Figura 4- Cenas desenvolvidas com base nos jogos teatrais.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Sobre tal peça, outra aprendente explica como se deu o processo de preparação e ensaio da peça, enfatizando que os ensaios com textos em francês contribuíram para a aquisição de vocabulário e, principalmente, melhorou a segurança quanto à expressão com uso do FLE.

Nos ensaios gerais iniciávamos fazendo jogos teatrais com a orientação da professora [...] para nos sentirmos mais confiantes e confortáveis, depois treinávamos as falas e as cenas diversas vezes. Essa repetição das falas que já estavam em francês foi um dos fatores que mais contribuiu para o avanço do francês dos participantes pois todos precisavam falar e repetir, favorecendo assim a aquisição de vocabulário, correção de pronúncia e principalmente quebrando o receio que os alunos tinham em falar e errar. A perda desse medo foi perceptível no decorrer do projeto, alunos que antes eram muito tímidos e não gostavam de errar passaram a se sentir mais confiantes e perceber o famoso "errando que se aprende". Nas reuniões buscávamos sempre ouvir as ideias dos colegas, além disso, sugestões no modo de falar, nos gestos e nas cenas em geral surgiam sempre para melhorar a peça, ou seja, havia uma certa cooperação entre os participantes. (APRENDENTE C).

A imagem a seguir, Figura 5, refere-se ao processo da construção de cenas para a peça dentro de um jogo teatral praticado na língua alvo.

Figura 5- Jogos teatrais “blablação”.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Sobre essa atividade, (x) aprendente relata a importância do projeto para o desenvolvimento na LE:

Participar desse projeto foi de extrema importância para aprofundar meu conhecimento na Língua Francesa e na sua cultura, onde, não só despertou em mim a vontade de aprender cada vez mais o idioma, mas, mostrou meu lado criativo, o qual não conhecia. A interação com os alunos de períodos mais avançados facilitou minha familiarização com as palavras e pronúncias que ainda não estava acostumada. foi de suma importância para a minha caminhada no curso (APRENDENTE D).

Outra situação são atividades com jogos sensoriais que exigem d(x)s aprendentes sensibilidade para resolver problemas em grupo proposto nos jogos teatrais. Como podemos observar na Figura 6, a bola serviu como um instrumento foco, isto é, um instrumento que pode assumir um formato, um peso, um tamanho diferente e até mesmo pode tornar-se qualquer outro objeto e ainda sim ser um foco, ou seja, uma base para desenvolver ações durante o jogar.

Figura 6- Jogos teatrais sensoriais.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Quanto à atividade demonstrada nessa imagem, (x) aprendente E descreve os jogos teatrais, que contemplam a expressão oral em LE, a sensibilidade e a expressão corporal.

Foram realizadas algumas dinâmicas, como no segundo encontro aconteceu o reconhecimento (individual, e grupal) consiste em andar pelo lugar olhando cada canto a fim de reconhecer, assim nos olhos das outras pessoas. Andar bem lentamente para que se possa estudar todos os movimentos do corpo, cada músculo usado quando se dá um passo. No decorrer dos ensaios fizemos outros tipos de dinâmicas como controlar nossa respiração, mímicas, memorização, pois umas das preocupações de nossa coordenadora não era só decorar a fala, e sim de se ter a preocupação de uma preparação específica para cada papel que se iria interpretar. (APRENDENTE E).

Mediante os relatos d(x)s aprendentes, apresento a seguir alguns jogos que foram postos em prática no projeto de extensão. Aproveitaremos para relatar como tais jogos se relacionam com as IM. Assim, nesse contexto, é importante ressaltar que são diversos os jogos que Spolin (2005) elucida, porém, devido ao curto prazo que tivéssemos para realizar as atividades práticas, não executamos todos os jogos propostos pela autora.

3.4.1 Jogos teatrais consoante o ensino-aprendizagem de LE e o desenvolvimento das IM.

As propostas descritas abaixo, foram pensadas como estratégia criativa para se expressar na LE estimulando-se as IM. Tais atividades podem ser adaptadas a diferentes objetivos e contextos que concernem ao ensino-aprendizagem de LE.

O apoio dessas propostas parte dos autores, como Viola Spolin (2005); Santos (2014, p.77) apud Thomas Armstrong (2001); Almeida (2011) e Antunes (2011,2012). A primeira autora aborda os jogos teatrais e os demais autores referem-se à teoria das IM.

Para melhor apresentar as atividades, é preciso lembrar quais inteligências a teoria das IM elencou. São elas: linguística, interpessoal, intrapessoal, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica e naturalista.

Outra informação importante a repetir é que as inteligências se relacionam entre si e que todo indivíduo (exceto se sofreu alguma lesão cerebral) pode desenvolvê-las, embora uma ou duas sejam mais preponderantes que outras.

Spolin desenvolveu vários jogos teatrais, porém para expor aqui as atividades realizadas no projeto de extensão, irei usar como exemplo apenas os jogos que mais contribuíram na prática.

(X)s participantes do projeto foram computados em 10, dessa forma, foram divididas duas equipes, apesar de todos jogarem, as atividades são apresentadas para uma plateia, ou seja, há sempre uma equipe que assiste e outra que joga, e em seguida invertem-se os jogadores e plateia.

Nem sempre os jogos envolvem a expressão oral, no entanto, no final de cada jogo, há sempre um espaço para discutir como foram as experiências. Essas rodas de conversas fazem parte dos jogos que são realizados na língua alvo.

3.4.2 Jogo teatral e a Inteligência Linguística

Essa inteligência diz muito sobre o ensino-aprendizagem de LE. A preocupação maior aqui é desenvolver a capacidade de usar as palavras

estimulando a sensibilidade ao som, ritmo e entonação. Para desenvolver essas habilidades, encontrei nos jogos teatrais uma forma de iniciar as atividades de modo que (x)s aprendentes se sentissem menos inibid(x)s e insegur(x)s para falar francês, afinal, no grupo havia diferentes níveis de conhecimento da língua.

Nos jogos teatrais²² há diversas atividades que podem promover essa inteligência e, conseqüentemente, a oralidade. Spolin, em seu livro *Improvisação para o teatro* (2005), enquadra os objetivos e o passo a passo para jogar de forma pedagógica.

Dessa maneira, julguei interessante iniciar as atividades com os jogos com base no exercício nomeado pela autora *Blablação*. Esse exercício (p.107-9) deve ser usado no decorrer das oficinas de trabalho, pois contribui para liberar o ator, nesse caso aprendente das exigências técnicas capacitando-(x) a mover-se de forma espontânea e natural.

A blablação é, de forma sucinta, "a substituição de palavras articuladas por configurações de sons. Não deve ser confundida com "duplo sentido", onde palavras reais são invertidas ou mal pronunciadas, para confundir o significado" (p.108). É um jogo de expressão vocal que acompanha uma ação, não a tradução de uma frase na língua alvo.

É preciso lembrar que esse jogo é uma forma de aquecimento para poder depois jogar na língua estudada, ao menos foi assim que me apropriei dessa atividade.

A autora acrescenta que "o significado de um som na blablação não deve ser compreendido, até que o ator o transmita por meio da ação, expressões ou tom de voz. É importante, no entanto, que tudo isto seja descoberto pelo aluno" (Idem, *Ibidem*).

Para introduzir o jogo de blablação, (x) professor(x) mediador(x) deve antes desenvolver a fluência no discurso não linear para poder se libertar dos padrões verbais e demonstrar aos aprendentes como usá-la. Assim:

O professor deve ilustrar o que é a blablação antes de utilizá-la [...]. Esta ilustração pode consistir em simples comunicações iniciadas pelo professor. (Utilizando a Blablação, peça para que o aluno se levante. Vá até ele e, com um gesto, indique o comando. Utilize um som para acompanhar o gesto - **Gallrusheo!** Se ele demorar para responder,

²² As sugestões dos jogos teatrais descritas a seguir, são transcrições dos livros *Improvisação para o teatro* (2005) e *Jogos teatrais na sala de aula* (2015).

repita o som e invente uma nova frase e acentue o gesto. Peça para os alunos sentarem (**moolsal!**), andarem (**rellavoo!**) e cantarem (**plagee!**) [...]. (SPOLIN, 2005, p.109, grifo meu).

Quanto aos aprendentes, Spolin orienta:

Peça para os alunos virarem-se em direção àqueles que estão sentados a seu lado, e manterem uma conversa, como se estivessem falando uma língua desconhecida. Eles devem conversar como se estivessem compreendendo perfeitamente o sentido. Mantenha a conversa em andamento, até que todos tenham participado. Solicite o uso de sons diferentes, exagero de movimentos com a boca, e variações tonais [...]. Peça para aqueles alunos que verbalizam com maior facilidade em blablação induzem os outros a realizar ações simples que podem ser facilmente comunicadas - abrir uma janela, cumprimentar-se, abrir um livro[...]. (SPOLIN, 2005, p. 109).

Esse jogo ajuda na questão de superar o medo inicial de participar das atividades, porém Spolin evidencia que sempre poderá haver um ou mais jogadores que ficarão presos no discurso, paralisados de forma física e vocal. Desse modo, o resultado será defeituoso, porém "não discuta o assunto com eles. Trate-o apenas acidentalmente. Antes de ter completado a terceira sessão de blablação, a fluência de som e expressão corporal estarão unificadas" (Idem, ibidem).

Essa orientação sobre (x)s aprendentes que não conseguem se entregar ao jogo logo de início pode deixar (x) professor(x) muito ansios(x) caso não tenha conhecimento dessas orientações, por isso reforço a ideia de conhecer um pouco mais sobre as linguagens que os jogos teatrais comportam.

Jogo Blablação n.1 - Demonstração²³

Um jogador.

Permanece em pé no palco. Ele deve vender ou demonstrar alguma coisa para a plateia, em blablação. Quando tiver terminado, peça a ele para repetir, mas agora ele deve dar entonação àquilo que está vendendo ou demonstrando.

Ponto de concentração: Comunicar (mostrar) para a plateia.

Instruções: *Venda diretamente para nós! Olhe para nós!*

Avaliação:

²³ Improvisação para o teatro (2005, p.110)

Havia variedade na blablação? Ele manteve comunicação direta com a plateia? Ele olhou para a plateia, ou apenas a contemplou? Houve diferença entre a primeira e a segunda vez? Por que a entonação trouxe maior intensidade para o trabalho do jogador?

Pontos de observação:

1. Deve-se insistir na demonstração ou venda *diretamente* para a plateia. No início, o jogador vai olhar fixamente para a plateia, ou por cima das cabeças. Se a entonação não amenizar isso, talvez seja necessário fazer o jogador repetir algumas vezes o exercício, até que ele realmente veja a plateia.

2. Será evidente no trabalho do aluno-ator o momento em que seu olhar fixo se transforma em ver(...). Tanto a plateia quanto o jogador irão perceber a diferença. Uma maior profundidade e uma certa calma aparecerão no trabalho, quando isso acontecer.

3. A entonação exige contato direto com os outros. Os alunos irão descobrir isso por si mesmos. Quando esse ponto for compreendido, mesmo que momentaneamente, constituirá uma superação importante para muitos alunos.

Quando jogamos a atividade acima, a minha preocupação maior foi seguir as orientações²⁴ da autora, para que, quando passássemos da fase de blablação para o francês no mesmo jogo, (x)s aprendentes estariam mais tranquilos para experienciar na língua alvo, já que estariam familiarizados com como jogar. É uma atividade simples e precisa que possibilita um grande desenvolvimento da inteligência linguística e oralidade do FLE.

3.4.3 Jogo teatral e a inteligência Interpessoal

Essa inteligência consiste "na capacidade de compreender as pessoas e de interagir bem com o outro. Esta inteligência pode ser descrita como uma habilidade para entender e responder adequadamente a humores, motivações e desejos de outras pessoas" (REFERÊNCIA). Dessa forma, o jogo escolhido chama-se dublagem. A ação ocorreu toda na língua alvo.

²⁴ Essas orientações foram todas apresentadas para (x)s aprendentes na língua alvo. Porém geralmente precisei recorrer à língua materna para assegurar que todos haviam compreendido, principalmente (x)s mais iniciantes.

Dublagem²⁵

Quatro jogadores.

O exercício de Dublagem é eficiente para criar relacionamento íntimo entre os colegas atores. Um microfone²⁶ ligado acrescenta muito ao impacto do exercício, mas não é imprescindível para seu sucesso.

Subdivide o grupo em dois subgrupos. Os subgrupos escolhem juntos Onde, Quem e O Quê.

O subgrupo A vai para o palco. O subgrupo B fica em uma posição de onde possa ver o palco e ser visto pelo subgrupo A. Se possível deve ter o microfone.

O subgrupo B deve atuar como estivesse fazendo a sonorização em português (nesse caso leia-se francês), de um filme estrangeiro - como se eles estivessem dublando o diálogo (...). Os elementos do subgrupo A devem atuar como se eles fossem os atores do filme estrangeiro fornecendo toda a ação visual. Usam apenas ação e não devem falar em momento algum, mas podem soletrar²⁷ silenciosamente o diálogo.

Ponto de concentração: manter o diálogo e a ação tão inter-relacionados quanto possível.

Exemplo: A cena é igualmente iniciada pelos atores, sendo que aqueles que fazem a dublagem começam depois que a ação já está iniciada. Um casal entra no palco como se estivesse chegando em casa, leva alguns minutos para tirar o chapéu, os sobretudos etc. - os atores que fazem a dublagem talvez murmurem ou assobiem, ou algo desse tipo - de repente eles iniciam uma discussão sobre o que era íntimo do casal. Nesse momento, entram os atores que fazem a dublagem, fornecendo as vozes e diálogo para completar a ação. (...)

Avaliação:

Aos jogadores: Vocês acham que modificaram sua reação no palco em consequência do diálogo?

²⁵ p.205

²⁶ Não há necessidade do próprio objeto, mas algo que venha a representá-lo. Algo que esteja no alcance d(x)s aprendentes, como por exemplo, uma régua ou um pincel.

²⁷ É interessante notar mesmo os que não estão vocalizando, estão articulando na língua alvo.

À equipe da dublagem: Vocês seguiram a ação à medida em que ela surgia no palco, ou inseriram outras ações no seu diálogo?

À plateia: O diálogo e as ações estavam integrados?

Pontos de observação:

1. Este exercício só pode ser usado com alunos avançados²⁸. Pode ser usado para representações.

2. O professor-diretor, ou líder do grupo, ou mesmo o próprio grupo podem acrescentar variações.

3.4.4 Jogo teatral e a Inteligência intrapessoal

Essa inteligência é considerada mais pessoal que as demais. Por meio da arte e o jogo teatral, (x)s aprendentes podem conhecer mais um pouco sobre si mesmos expressando-se por meio do processo criativo desenvolvido em cada sujeito. Nessa atividade, cada aprendente pode explorar suas manifestações emocionais de acordo com determinadas reações que surgem no jogo.

Jogo de emoção²⁹:

Grupo todo

Um ator inicia um jogo que pode ser ampliado para incluir outros atores (...). Ele comunica onde está e Quem é. Aquilo que vai acontecer com ele deve girar em torno de um desastre, acidente, histeria, pesar etc. Outros atores entram em cena, como personagens definidos, estabelecendo relacionando com Onde e Quem.

Exemplo A - Onde: esquina da rua; Quem: Velho. O Quê: carro atropela o homem quando atravessava a rua. O velho tenta várias vezes atravessar a rua. É atropelado pelo carro e cai gemendo no solo. Outros atores entram como motoristas de carro. agentes de polícia, amigos, passantes, motoristas de ambulância etc.

Exemplo B – Onde: quarto de hospital. Quem: mulher. O Quê: sentada no leito de um parente que está morrendo.

²⁸ Na prática todos participaram respeitando os seus limites de conhecimento na língua alvo.

²⁹ p.222

A atriz se move mostrando o ambiente de hospital. Mostra-nos o seu relacionamento com o paciente que está na cama e sua tristeza sobre o seu estado de saúde. Outros atores entram na cena como parentes, doutor, enfermeiras, padre, outro paciente etc.

Pontos de observação:

1. Se o professor-diretor notar que os atores não entram no jogo com entusiasmo, energia e excitação, este não foi apresentado adequadamente³⁰ e os passos devem ser refeitos.

2. Este jogo pode ser distribuído ao longo do treinamento ou apresentado quando a emoção for introduzida para o grupo. (...).

3.4.5 Jogo teatral e a Inteligência lógico-matemática

A aptidão a ser desenvolvida é ser capaz de raciocinar e fazer cálculos matemáticos, ou seja, "criar notações práticas de seu raciocínio". O jogo escolhido está no livro chamado *Jogos teatrais na sala de aula* (2015, p.57), também da Viola Spolin.

Nesse jogo, os alunos devem calcular rapidamente para agir em francês. A atividade não exige grau de complexidade matemática, mas sim o desenvolvimento do raciocínio lógico. Veja o exemplo abaixo:

Números rápidos:

Objetivo: Ajudar os jogadores a focalizar um problema.

Descrição: Os jogadores formam um semicírculo e numeram-se sucessivamente (*un, deux, trois...*).³¹ Número Um, no topo da linha, inicia o jogo chamando o número de outro jogador. O jogador cujo número é assim foi chamado responde imediatamente com outro número e assim por diante. O jogador que falha, chamando um número antes de ser apontado, vai até o final do semicírculo. Todos os jogadores, anteriores àquele jogador, sobem uma posição, cada um assumindo o número da pessoa que ocupava aquele lugar previamente (próximo ao final da linha, portanto, o número de cada jogador muda

³⁰ Foi necessário persistir nessa atividade durante as oficinas por apresentar um alto grau de complexidade e timidez, mas com as novas propostas de tema apresentados pel(x)s aprendentes, os mesmos foram se desinibindo e se entregando ao objetivo do jogo.

³¹ Independentemente qual for o objetivo do jogo, a prática se faz na língua alvo. (Nota da autora).

frequentemente). O número Um inicia o jogo novamente chamando um número e o jogo segue como antes. Quando o Número Um erra, ela ou ele vai para o final da linha, e o Número Dois torna-se Número Um, sendo que todos os jogadores mudam novamente de posição.

3.4.6 Jogo teatral e a Inteligência musical

Este espaço é dedicado ao desenvolvimento da sensibilidade "ao ritmo, tom ou melodia e timbre. O jogo pode ficar mais interessante quando há algum(x) aprendente que saiba tocar algum instrumento melódico, nesse caso a professora que aqui escreve teve a oportunidade de aprender violino e *ukulele* ao longo de sua formação. Assim sendo, aproveitei a oportunidade para levar essa prática para esse espaço.

Spolin enfatiza que ter algum membro músico nessa atividade não é obrigatório para alcançar os objetivos.

Diálogo cantado³²

Dois ou mais jogadores.

Estabelecem Onde, Quem e O Quê.

Ponto de concentração: os jogadores devem cantar o diálogo, em lugar de dizê-lo.

Avaliação: Eles exploram todas as áreas para as quais o som poderia se dirigir?

Pontos de observação

1. Não é necessário ter boa voz para realizar esse exercício. Da mesma forma como temos movimento expandindo do corpo, este exercício é uma extensão do som.

2. Se houver um pianista disponível, peça a ele para acompanhar o grupo e improvisar melodias durante o exercício.

³² Improvisação para o teatro. p.203

3.4.7 O jogo teatral e a Inteligência espacial

As habilidades que envolvem essa inteligência são as de perceber o mundo visual e espacial, desenvolver as habilidades de manipular formas e objetos.

Embora o jogo escolhido trabalhe com o imaginário d(x)s aprendentes e a forma como observam os objetos em sua volta, deverão convencer a plateia sobre o espaço onde estão e o que estão vendo.

Moldando o Espaço (Individual) ³³

Objetivos: Descobrir como o espaço pode ser manipulado.

Foco: Em permitir que o espaço assuma uma forma como objeto.

Descrições: Cada jogador trabalha individualmente. O jogador focaliza e joga com a substância do espaço, movimentando-a com as mãos, braços e o corpo todo. Sem forçar nada, o jogador permite que a substância do espaço assuma uma forma como objeto.

Notas:

1. Os jogadores não devem ficar rígidos, movendo as mãos em propósito no ar. O objetivo só pode assumir uma forma quando os jogadores se envolvem com a substância do espaço dos pés à cabeça e se movimentam, fluindo com energia física total e trabalhando com o problema.

2. Ajude os jogadores a distinguir entre permitir que um objeto assuma forma e impor formas à substância do espaço. Esse exercício não permite inventividade.

3. Se se tornar muito frio, o oxigênio será mais denso, tornando-se líquido.

3.4.8 Jogo teatral e a Inteligência corporal-cinestésica

Para a habilidade de usar o corpo como forma de expressão de sentimentos e ideias, Spolin dedica um bom espaço em seu livro *Improvisação para o teatro*. As atividades propostas são para atuar com corpo todo e também exercícios especificados para cada parte do corpo. O exercício escolhido trabalha o corpo todo, evidenciando formas diferentes que ele pode assumir.

³³ Jogos teatrais na sala de aula. (p.81)

Movimento rítmico ³⁴

Grupo todo.

Peça aos jogadores para sentarem ou ficarem de pé num espaço amplo. Professor enuncia um objeto (trem, avião, astronave, máquina de lavar etc.). Os jogadores devem, imediatamente, sem pensar, fazer o movimento que o objeto sugere.

Peça para continuarem os movimentos até que se tornem fáceis e rítmicos. Quando isso ocorrer, peça ao grupo, por meio de instruções, para deslocar-se na área, continuando a movimentação. Coloque um disco ou peça para um pianista tocar, enquanto os alunos mantêm os mesmos movimentos.

Monte uma cena para os jogadores, enquanto estão se movimentando.

Exemplo: Os personagens foram rapidamente distribuídos, sem interromper os movimentos. Um aluno, que tinha desenvolvido um interessante movimento com a inclinação do tronco, tornou-se porteiro de uma casa de shows. Duas garotas, que tinham usado movimentos com as mãos parecidos com hélices, tornaram-se dançarinas. Uma garota, que corria rapidamente de um lado para o outro do palco, tornou-se uma mãe que procurava sua criança, e assim por diante. O palco todo transformou-se num carnaval estimulante e animado.

3.4.9 O jogo e a Inteligência naturalista

Está relacionada à vida animal e vegetal, revelando a capacidade de mostrar relações de diferentes espécies. As profissões, como jardineiros e paisagistas, são as áreas de conhecimento que mais desenvolvem essas habilidades.

O que eu estou pegando ³⁵

Dois times.

Cada time deve selecionar um objeto ou substância conhecidos (areia, barro etc.) através do acordo grupal. Quando o time estiver chegando a um

³⁴ p.137

³⁵ p.52

acordo, ele vai para o palco. Todos os membros do time usam o mesmo objeto ou substância simultaneamente.

Ponto de concentração: focalizar toda a energia em um objeto - seu tamanho, forma, textura, temperatura etc.

Instrução: Sinta a textura! Sinta sua temperatura! Sinta seu peso! Sinta sua forma!

Ponto de observação

Tarefa para casa: Peça aos alunos para tomarem alguns minutos de cada dia para pegar e manipular objetos, depois colocar o objeto sobre a mesa e tentar lembrar como ele era.

3.4.10 O jogo teatral e a Inteligência existencialista

Tal habilidade trabalha a capacidade de abordar questões profundas sobre a existência humana. O jogo em si apresenta uma base que evidencia essa inteligência.

O que faço para viver?³⁶

Um único jogador.

O professor diretor estabelece um Onde simples, de preferência um ponto de ônibus. O cenário inclui banco na frente do palco e a fachada de uma loja ao fundo. (...) O jogador entra no palco à espera do ônibus. Cada jogador tem um dois minuto para o exercício.

Ponto de concentração: mostrar o que ele faz para viver.

Instrução: O ônibus está a meia quadra do ponto! Ele está cada vez mais perto! Chegou! (Às vezes, o fato de se dizer “O ônibus está preso no tráfego!” ajuda a dar insight à personagem).

Avaliação

É só através da atividade que mostramos a idade? É somente através da atividade que podemos mostrar o que fazemos? A estrutura do corpo se altera em algumas profissões? Existe alguma diferença entre um professor e um vendedor? Vinte anos como operário deixariam um homem parecer e agir diferentemente de um homem com vinte anos como médico? É uma atitude que origina uma mudança? Ou é o meio (local) de trabalho?

³⁶ p.67

Pontos de observação:

1. Este questionamento na avaliação deve provocar a primeira compreensão da fiscalização do personagem. Deve ser bastante informal. Pelo fato de esses exercícios serem feitos no início do trabalho, não enfatize demais o personagem; evite isto até que ele cresça a partir dos problemas de atuação.

2. Se o grupo for grande, dois ou três jogadores podem trabalhar simultaneamente no palco. Contudo eles devem trabalhar separadamente e não devem se inter-relacionar de forma alguma.

3. Piadas, "representação", brincadeiras etc. são evidências de uma resistência ao problema.

4. Para evitar o como, faça com que os alunos-atores sentem silenciosamente concentrando-se na profissão que escolheram - nada mais. Se a concentração for completa, tudo o que precisarem para a solução do problema virá sem grande esforço.

Os jogos acima foram sugestões que podem favorecer o desenvolvimento das IM no momento em que (x)s aprendentes aprimoram a oralidade na LE. Porém, um só jogo é capaz de despertar as demais inteligências. Todavia, decidi apontar um jogo específico para evidenciar cada uma delas.

É importante mencionar que em todo o processo de jogar em LE e seguir as regras dos jogos teatrais propostos por Viola Spolin, geralmente, (x)s aprendentes no início das atividades de aquecimento se demonstravam bastante resistentes por não se permitirem perceber as oportunidades de aprimoramento na língua alvo por meio dessa prática. Isso porque (x)s mem(x)s julgavam a ideia de lúdico como sinônimo de passatempo e não seriedade.

Tal situação se tornou desafiadora, o que me exigiu mais conhecimento e necessidade de pesquisar, conhecer os conceitos que rodeiam os jogos e Arte para não perder o foco e os objetivos almejados.

O livro *Improvisação para o Teatro* foi, para mim, um guia essencial pois, senti-me mais confiante podendo revisitá-lo sempre que sentisse necessidade. Cada jogo apresentado durante os encontros era recebido pel(x)s aprendentes de forma impactante, afinal, (x)s mem(x)s precisavam se permitir a serem criativos e espontâneos, imaginarem situações que talvez nunca tenham vivenciado.

O impacto inicialmente sentido de forma negativa, devido ao estranhamento provocado pelas propostas dos jogos, aos poucos, quando (x)s aprendentes se sentiam inserid(x)s nas ações das atividades, mudava, pois (x)s mesm(x)s sem perceberem já estavam envolvid(x)s e se divertindo ao jogar, ou seja, no momento que estavam aprimorando a língua alvo.

Após as atividades, ainda na língua alvo, discutíamos os resultados, como foi resolver determinado problema no jogo, se poderiam ter resolvido de modos diferentes, se tivessem empregado uma outra classe gramatical ou expressão idiomática, outro gesto de acordo com a cultura francófona considerando o desenvolvimento paralinguístico.

A despeito de termos experienciado uma parte dos jogos teatrais da Viola Spolin, os quais são variados, foi possível notar que a pesquisa-ação foi concretizada como se esperava, conforme se comprova nos relatos d(x)s aprendentes participantes do projeto.

Considerações finais

Em virtude dos aspectos discutidos, considero a sua companhia essencial para concatenar a importância de pensar a arte além de um instrumento pedagógico.

Como podemos observar no primeiro capítulo, toda a dedicação para a compreensão da arte se fez necessária, pois acredito que por ter escolhido esse caminho me fez pensar nos professor(x)s de LE que ainda fazem uso dessa linguagem e área do conhecimento sem poder aproveitar ao máximo sua eficiência, assim como eu, professora, fazia em minhas práticas pedagógicas.

Essa questão sobre o ponto de vista dos professores de LE, em relação à arte instrumental, é uma questão que pretendo ainda investigar numa próxima oportunidade, pois meu objetivo, nessa pesquisa, atém-se ao desenvolvimento das habilidades em LE d(x)s aprendentes com jogos teatrais.

No decorrer da ação, pude revisitar as referências e reflexões expostas no primeiro capítulo, sobre o conceito de Arte como forma de conhecimento

visando à interdisciplinaridade a fim de ressignificar a prática geralmente simplista e instrumental.

Desse modo, isso não significa afirmar que nós, professor(x)s de LE, somos obrigad(x)s a ter formação em Arte ou sermos artistas. Todavia, considerar o reconhecimento de seu(s) significado(s), permite-nos seu uso como uma metodologia viável no ensino-aprendizagem de LE, longe das práticas estereotipadas como vimos no segundo capítulo sobre a questão do lúdico.

Pensando o jogo como atividade lúdica a fim de desenvolver as habilidades em LE, foi necessário refletir as implicações que assombram (x)s aprendentes no momento do processo de aprendizagem, haja vista que são vários os motivos que (x)s impedem de alcançar seus objetivos.

Tais propósitos são, geralmente, oriundos da mesma motivação, ou seja, a habilidade de falar a LE tendo o domínio sobre a produção e compreensão da oralidade. Por isso, foi preciso dedicar um espaço para o desenvolvimento da oralidade nos jogos teatrais para experienciar a Arte com o intuito de desenvolver e aprimorar as práticas discursivas na sala de aula e superar esses contratempos.

No terceiro capítulo, constatamos como a arte, por meio dos jogos teatrais, é capaz de desenvolver habilidades e inteligências no processo criativo na aprendizagem de LE, e, por fim, como os jogos teatrais se dão na prática.

O meu intuito foi inspirar professor(x)s a investigar mais jogos teatrais e demais formas de artes para motivar o processo criativo d(x)s aprendentes e também a prática pedagógica. Afinal, se Arte e língua, independentemente do código, estão em constante mudança, por que não repensarmos e recriarmos nossas práticas?

Durante o momento da ação na pesquisa, percebi que ainda há questões que posso abordar num futuro próximo, porque, no desenvolver do projeto e dos ensaios, notei a resistência de alguns participantes quanto aos jogos, pois sem um preparo para essas atividades compreendo que seja comum haver estranhamentos, além de haver visão limitada por parte de muit(x)s professor(x)s de LE a respeito de arte. Sobre isso, podemos afirmar que há uma forte crença no teatrinho, na realização do produto final, na demasiada exposição mecânica d(x)s aprendentes que (x)s obriga a participarem de atividades lúdicas.

De acordo com os fatos observados, acredito que ainda há um longo caminho a percorrer. Gosto de olhar para as práticas que tinha antes da realização dessa pesquisa, em razão de perceber a abordagem consciente que não possuía. Afinal, já consigo notar a diferença ao programar atividades com jogos depois que passei a compreender suas regras e linguagem.

Minha relação com (x)s aprendentes, ao propor jogos, passou a ser mais apreciada, as inseguranças ainda são recorrentes, porém, consigo ter mais clareza quando penso na delimitação dos objetivos propondo jogos teatrais.

(X)s aprendentes perdem menos o foco, há menos conversa paralela. Se a atividade perder o sentido (fato esmorecido), consigo reverter a situação propondo uma nova ideia com base nos princípios e exigências dos jogos, o que, para mim, é uma conquista significativa, uma vez que perder o sentido da atividade era o primeiro passo para eu me apoiar na ideia de atividade lúdica como forma de passar o tempo, tornando essa alternativa de ensino-aprendizagem falha e viciosa.

Referências

- ANTUNES, C. **Inteligências múltiplas**. São Paulo: Salesiana, 2001.
- ARMSTRONG, T. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.
- ARTAUD, A. **Teatro Oriental e Teatro Ocidental**. IN: Escritos de Antonin Artaud. Porto Alegre: L&PM Editores, 1986.
- ANCELIN -SCHUTZENBERGER, A. **Le jeu de rôle**. 4^o ed. Paris: E.S.F, 1992.
- BARBOSA, A. M. **A arte educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- _____. **A imagem no ensino da arte**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRASIL.MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAILLOIS, apud Negrine, Airton. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogos**. Porto Alegre: Prodil, 1994.
- CARTAXO, C. **O ensino das artes cênicas na escola fundamental e média**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2001.
- CONSEIL DE L'EUROPE. **Les langues vivantes: Apprendre, enseigner, évaluer**. Un Cadre Commun de Référence. Strasbourg. Conseil de la coopération culturelle Comité de l'éducation. 1998.
- _____. **Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer**. Guide pour les utilisateurs. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques, 2002.
- _____. **Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluation. Évaluation de compétences en langues et conception de tests**. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques, 2002.
- _____. **Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluation. Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer**. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques, 2002.
- _____. **Niveau B2 pour le français – Un référentiel**. Paris : Ed. Didier, 2004.

_____. **Niveau B2 pour le français** – Textes et références. Paris : Ed. Didier, 2004.

_____. **Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer.** Paris : Ed. Didier, 2005.

_____. **Niveau A2 pour le français** – Un référentiel. Paris: Ed. Didier, 2008.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação.* Trad. ROSÁRIO, Maria Joana Pimentel; SOARES, Nuno Vedral. 2ª ed. Lisboa: Asa, 2006.

CURRIE, K. L. **Algumas diretrizes para o ensino-aprendizagem de línguas: Música e a Teoria das Múltiplas Inteligências na sala de aula.** Vitória: Edufes, 2014.

DESGRANGES, F. **A Pedagogia do Espectador.** São Paulo: Hucitec, 2003.

FEITOSA, C. **Explicando filosofia com arte.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das Inteligências Múltiplas.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 1994.

_____. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre, RS Artes Médicas. 1995.

_____. **As artes e o Desenvolvimento Humano.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

GERMAIN, Claude. **Évolution de L'enseignement des Langues : 5000 ANS D'histoire.** Paris: CLE International, 1993.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOCHMAN, G. A ciência entre a comunidade e o mercado: leituras de Kuhn, Bourdieu, Latour e Knorr-Cetina. In: PORTOCARRERO, Vera (Org.). **Filosofia, história e sociologia das ciências I: abordagens contemporâneas.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura.** 2. ed. Perspectiva: São Paulo, 1990.

KOUDELA, I.D. Versão brasileira de SPOLIN, V. **Improvisação Para o Teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

LARAIA, R. de B. **Cultura um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006.

LOPES, M. C. **Ludicidade humana: contributos para a busca dos sentidos do humano.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

OLIVEIRA, J. A. P. **Módulo pedagogia do teatro 2**. Brasília: Editora Articor, 2011.

PAVIS, P. 1947 - **Dicionário de teatro**: tradução para língua portuguesa sob a direção de J.Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. Perspectiva: São Paulo, 2005.

PUPO, M. L. de S.B. **No reino da desigualdade**: teatro infantil em São Paulo nos anos setenta. São Paulo: Perspectiva, 1991.

REVERBEL, O. **Oficina de Teatro**. Porto Alegre: Kuarup, 2002.

ROBERT, J.P. **Dictionnaire pratique de didactique du FLE**. 2. ed. Revue et augmentée. Paris: Éditions Ophrys, 2008.

SILVA, E. D. da. **Atuação teatral e ensino de Língua Estrangeira**: Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais para a sala de aula**: um manual para o professor. Tradução Ingrid Dormien Koudela, São Paulo: 3. ed. Perspectiva, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

VIEIRA, J. de A. Teoria do conhecimento e arte in: **Formas de complexidade**. Expressão Gráfica e Editora, 2006.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução: José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes Editores, 1991.

Produções Acadêmicas

SANTOS, E. A. **Do Lúdico ao Pedagógico**: Vivências Teatrais na Formação Pessoal e Profissional dos Docentes em Serviço. Tese (Doutorado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

SANTOS, G.F. **A teoria das inteligências múltiplas e o ensino de língua francesa**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) UFPB. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6467/1/arquivototal.pdf>> Acesso em: 17 de set. 2018.

TRAJANO, A. **O sentido do ensino das artes na perspectiva de H. Gardner**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista - UNESP, 2008.

Sítios Periódicos e Outros

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Estud. av. São Paulo, v. 3, n.7, set./dez,1989.

_____. **Arte, Educação e Cultura**. Out. 2012. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action=&co...>. Acesso em: 09 de out. 2017.

CAMARGO, M.H. Arte: Uma questão epistemológica. **Revista Travessia** Ed. XVI. ISSN 1982-5935. Disponível em: <https://www.academia.edu/3365984/ARTE_UMA_QUESTÃO_EPISTEMOLÓGICA>. Acesso em: 10 de jun. 2018.

CASTRO, A; SANCHES, G; ORTEGA, R. Arte e cultura na educação: uma parceria imprescindível para aprendizagem. **Revista Diálogos Interdisciplinares -GEPIF**, Aquidauana, v.1, n. 1, p. 231-235, out. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/ojs/index.php/deaint/article/view/581>>. Acesso em: 05 de jun. 2018.

FARIA, G; SOARES, E. Atividade reflexiva, investigação e pesquisa: um estudo com professores pós-graduandos do curso *lato-sensu* de Didática e Metodologia do Ensino Superior. **Revista ponto de vista - Vol.7**. Disponível em: <www.coluni.ufv.br/revista/wp-content/uploads/v7.2011_4AtividadeReflexiva.pdf> Acesso em: 05 de jun. 2018.

FERREIRA, F. Ciência e arte: investigações sobre identidades, diferenças e diálogos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.1, p. 261-280, jan./abr. 2010 Disponível em: < www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a05v36n1.pdf > Acesso em: 15 de jun. 2018.

JAPIASSU. R.O.V. **Ensino do teatro e políticas educacionais**. Cad. Educ. FAE/UFP el, Pelotas (12):129 - 161, jan./jul. 1999.

PERES, J.R.P. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Departamento de desenhos e artes visuais**. Disponível em: <www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/article/view/1163> Acesso em: 15 de abr. 2018

PILLOTTO, S. S. D. Educação pelo sensível. Education through a sensible meaning. Linguagens - **Revista de Letras, Artes e Comunicação** ISSN 1981 - 9943 Blumenau, v. 1, n. 2, p. 113 - 127, mai./ago. 2007. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/26664340-Educacao-pelo-sensivel-silvia-sell-duarte-pillotto....>> Acesso em: 05 de mai. 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza; Hissa, Cássio E. Viana. In: Hissa, Cássio E, Viana (Org.) **Conversações: de artes e ciências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p.17-34. 2011.

TROJAN, R. M. A arte e a humanização do homem. Afinal de contas, para que serve a artes? **Revista Educar**, Curitiba. n.12, p.87-96.1996. Editora da UFRP. Disponível em: <https://www.researchgate.net/.../307677054_A_arte_e_a_humanizacao_do_homem_afin..> Acesso em: 07 de jul. 2018.

_____. Metodologia, complexidade e arte. **Revista do Lume**. Núcleo interdisciplinar em pesquisas Teatrais - (UNICAMP) n.4, dezembro 2013. Disponível em: <<https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/279>> Acesso em; 10 de abr. 2018.

WERNER, M. Abordagem cultural na sala de aula de língua estrangeira. **Revista de Letras**, Curitiba, n. 14, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/download/2339/1475>> Acesso em: 08 de jun. 2018