

Teatro, lengua e identidad: una metodología artística científica para desarrollar la comunicación en lengua extranjera

Junio César Batista de Souza

Resumen: El objetivo del estudio es proponer una reflexión sobre los métodos de enseñanza de la lengua extranjera a través del prisma de la Lingüística Aplicada. Serán discutidas cuestiones de género de acuerdo con Bakhtin (2003) y Schneuwly (2010) respectivamente, destacando la polisemia del discurso, las diferentes voces que se entrelazan, el significado y el poder que el lenguaje proporciona a sus hablantes, las divisiones de los géneros y sus presentaciones como multiforme. En este contexto, el texto dramático se presenta como una herramienta para el desarrollo de la comunicación en L2 conectado a los conceptos de Compromiso discursivo y Práctica Adjetiva Teatral según Massaro (2008). Por último, se discutirá el concepto de identidad de acuerdo con Rajagopalan (2009) y la identidad de los estudiantes de lenguas extranjeras, desde el punto de vista de la motivación, según Mastrella (2009). Este afirma que en las prácticas educativas nos damos cuenta de las primeras "verdades" acerca de lo que somos, lo que podemos ser y lo que podemos hacer. Así, tomando como supuesto que las identidades se clasifican por lo simbólico y por la diferencia que es este mismo simbólico, se presenta un análisis teórico basado en autores que discuten el tema.

Palabras clave: texto teatral, género, participación discursiva, práctica adjetiva teatral, identidad.

Theatre, language and identity: an artistic scientific methodology to develop communication in foreign language

Abstract: The aim of this study is to propose a reflection on teaching methods of foreign language through the prism of Applied Linguistics. We will discuss Gender issues according to Bakhtin (2003) and Schneuwly (2010) respectively, outlining the polysemy of discourse, the different voices which are intertwined, the meaning and empowerment that the language provides its speakers, the divisions of the genera and their presentations as multiform. In this context, the dramatic text is presented as a tool in order to the communicative development in L2 connected to concepts of Discursive Engagement and Theatrical Adjectivally Practice according to Massaro (2008). Finally, we will discuss the Identity Concept according to Rajagopalan (2009) and on the identities of foreign language student, from the standpoint of motivation, Mastrella (2009) states that it is in educational practices that we realize the first "truths" about who we are, who we can be and what we can do. Thus, taking as an assumption that identities are classified by the symbolic and by the difference that is this same symbolic, we present a theoretical analysis based on authors which discussed this issues.

Keywords: theatrical text, gender, discursive engagement, theatrical adjectivally practice, identity.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um estudo sobre uma metodologia de ensino de língua inglesa envolvendo o teatro como instrumento facilitador para o desenvolvimento da oralidade. Desta forma, discutiremos teorias que englobam o teatro e a linguística aplicada no âmbito do ensino aprendizagem de línguas estrangeiras, tomando como ponto de partida o teatro enquanto prática adjetivamente teatral (MASSARO, 2008) pois existem diferenças relevantes entre a arte sofisticada de representar e seus elementos específicos. Em seguida falaremos sobre o conceito de subjetividade segundo Woodward (2000), na qual refere-se ao vocábulo como um arcabouço de significados para a tentativa de uma auto compreensão do indivíduo, logo a identidade, tópico de também será abordado, se vincula neste raciocínio na medida em que tal subjetividade está inserida em um contexto social. Para reforçar a atitude bem como o significado do que é utilizar uma língua estrangeira, trataremos do conceito de performatividade de Austin (1998), quando refere-se a língua como um sistema muito mais complexo do que simplesmente a descrição de fatos, coisas ou ações, mas algo que possui o poder de transformar algo no momento em que se proferem as palavras. Reportando ao tema de identidades do aluno de LE, e agora pelo viés da motivação, abordaremos Mastrella (2009), a autora afirma que é nas práticas educacionais é que encontramos as primeiras “verdades” sobre quem somos, quem podemos ser e o que podemos fazer.

Após esta etapa de apresentação das teorias, descreveremos o corpus de nossa pesquisa. O contexto para análise é um grupo de alunos de nível intermediário de língua inglesa, matriculados no curso temático: “Teatro e Inglês Língua Estrangeira”, desenvolvido especificamente para este fim na escola Unb Idiomas em Brasília-DF.

Exposta a teoria e o corpus da pesquisa, faremos a análise dos materiais coletados por meio dos seguintes instrumentos de coleta de registros: entrevistas, gravações de aulas, diários de bordo dos participantes e diário de itinerância do professor-pesquisador. Todos trazem as falas dos participantes de forma fidedigna para que seja possível, à luz dos teóricos mencionados, observar como as identidades e as relações de interações destes aprendizes de língua inglesa se manifestam.

Por fim, refletiremos na conclusão do trabalho como tal metodologia estudada pode auxiliar na compreensão das dificuldades dos aprendizes e como lidar com elas uma vez que se conhecem os motivos que muitas vezes emperram o processo de ensino aprendizagem.

TEATRO E LÍNGUA

Os estudos da linguística aplicada sobre os processos de ensino aprendizagem de língua estrangeira nunca estiveram tão em voga. Inúmeros são os trabalhos apresentados em congressos, seminários e colóquios relativos a metodologias que visam a potencialização da aprendizagem do aluno.

Acerca deste tema apresentamos o teatro, como prática adjetivamente teatral (MASSARO 2008, P.70) e elemento facilitador do desenvolvimento da oralidade do aprendiz de língua estrangeira moderna, aqui em específico o inglês. Esta definição permite-nos entender de forma objetiva a teoria aplicada em nossa pesquisa. O vocábulo teatro, sinônimo da arte dramática, técnica milenar de representação, não é utilizada aqui como seu objetivo principal: a materialização do texto dramático bem como seus respectivos aspectos, mas sim como uma ciência que empresta seus elementos dramáticos ao ensino de línguas. Mas o que seria então estes elementos de tal ciência? Objetivemos a responder.

Um dos elementos básicos do teatro que um ator utiliza para desenvolver suas habilidades representativas é o jogo. Spolin (1987:03-04) define-o como

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem a oferecer - é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las.

Desta maneira, o jogo dramático é utilizado como principal artifício de comunicação entre os aprendizes, estimulando-os mais a participar do que conceber frases linguisticamente corretas. É com o jogo que o aluno aprende outras formas de se expressar, pois ele despreocupa-se com a forma

e desenvolve outras habilidades, que a priori são mais importantes e mais almeçadas, para futuramente desenvolver construções frasais complexas. Segundo Ryngaert (1996: 35-36) o que acontece com os aprendizes é:

Quando jogam, nossos alunos aprendem que estão buscando não só dizer melhor, mas dizer de outra maneira. Cabe a eles progressivamente descobrir como o jogo dramático funciona como linguagem, na qual nem tudo está subordinado à linguagem falada e cujas regras próprias é preciso determinar. A aprendizagem é, portanto, de diversas ordens.

Logo, esta postura discursiva do aprendiz é construída por meio de exercícios de relaxamento corporal, aquecimento vocal, corporal e jogos dramáticos compostos de improvisos progressivos em grupo e individual, elevando os níveis de atuação dos aprendizes quanto suas atitudes de propor soluções para problemas com o grupo, até ao nível de realizar tais soluções de maneira individual. Contudo, para que haja uma participação efetiva dos jogadores como citado anteriormente, faz-se necessário que os mesmos sintam-se confortáveis, seguros e motivados a participar, como afirma Ryngaert (2009, p.45)

Uma das funções do jogo é derrubar uma parte das defesas que provocam a inibição. Mas a inibição impede a situação de jogo de se realizar, criando assim um círculo vicioso. Muitas soluções são vistas como possíveis. Alguns pensam, como Gisèle Barret, que uma prática de expressão sem olhar externo cria condições favoráveis a diminuição de tensões. Desse modo, é comum começar uma oficina de jogo por meio de exercícios de “aquecimento” ou de interação entre os participantes, utilizando diversas instruções que favoreçam a atuação de personalidades mais reservadas.

Em experiência com o texto teatral e o ensino de Francês como língua estrangeira, Paulo Roberto Massaro em sua dissertação de Mestrado, que deu origem ao livro “Teatro e Língua Estrangeira” (2010), declara que a maior capacidade desenvolvida nessa prática foi a codificação simbólica, ao passo que a progressão da apropriação da língua tornaram-se tão entrelaçadas que não foi possível determinar qual delas se apresentou de forma mais acentuadas. Pode-se verificar, a partir da leitura das pesquisas realizadas, resultados positivos no que se refere à aplicação das práticas teatrais no ensino de L2.

Reportando ao conceito de engajamento discursivo em L2 e explorando suas especificidades, Massaro o define como “... a capacidade de se envolver e envolver os outros no discurso...” (MASSARO 2008, p. 48). Ora, se o aprendiz se envolve no discurso produzido, automaticamente ele estará construindo novos sentidos para pensamentos e resignificando novas construções vocabulares colocando-as em prática em contextos diferentes, ou seja: oralizando. Este é o poder do engajamento discursivo. Talvez possamos afirmar que este conceito reflita o fundamento no que diz respeito à apropriação da língua estrangeira. Portanto, como seria possível estabelecer conexões entre significante e significado, pensamento e ação, se o aprendiz não consegue distingui-los e principalmente, se ele não desenvolve interesse por conhecê-los.

Este interesse se manifesta pela identificação que o aprendiz possui pelo envolvimento no discurso alheio, tornando-o participante desta relação

interacional da linguagem. Todavia, para haver esta participação o aprendiz necessita conhecer um arcabouço mínimo vocabular para estabelecer a comunicação, para a partir deste ponto multiplicar seu dicionário particular e produzir construções mais elaboradas. É importante citar que o engajamento propicia, com o passar do tempo e o exercício da comunicação, uma fluidez do discurso bem como segurança na utilização das palavras.

A METODOLOGIA

Este artigo é um recorte de uma pesquisa maior, para fins de dissertação de Mestrado, sobre o ensino de língua inglesa utilizando o teatro como prática adjetivamente teatral. Logo a coleta de registros seu deu ao longo de um semestre letivo do curso temático intitulado Teatro e Inglês Língua Estrangeira que nasceu como um projeto desenvolvido na disciplina “Tópicos Especiais em Linguística Aplicada: Práticas Teatrais” do Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Letras e Tradução da Universidade de Brasília, no 2º semestre de 2011. O curso visou motivar o desenvolvimento da comunicação oral por meio da técnica teatral, propiciando a inserção do aprendiz em contextos de uso real da língua inglesa de forma segura, espontânea e prazerosa por meio do engajamento discursivo assim como pela cooperatividade, o que possibilitou também a construção de novas identidades em língua estrangeira.

A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação (BARBIER, 2007), na qual possui por característica

o ciclo em espiral, ou seja, o pesquisador observa o contexto a ser pesquisado, analisa, propõe uma ação intervindo diretamente na situação, reavalia e inicia o processo novamente. Entende-se que a adoção desta metodologia contemplou tanto as características do curso quanto da pesquisa.

A estrutura organizacional do curso foi composta da seguinte forma: o curso era indicado para alunos com nível intermediário da língua (no mínimo 4 semestres) interessados em desenvolver a capacidade linguístico comunicativa e principalmente que tenham afinidade com a arte teatral, espinha dorsal metodológica do curso.

Dessa forma, o aluno foi incentivado a utilizar a língua alvo durante todo o período do curso por meio de atividades lúdicas e interativas nas quais o professor não será apenas um instrutor, mas, sobretudo um participante ativo de todas as atividades realizadas pela classe, uma das principais características da pesquisa-ação.

As etapas do curso consistem basicamente em quatro etapas assim descritas:

- a) apresentação da metodologia;
- b) apresentação do texto dramático;
- c) exercício físico e oral;
- d) representação;

No que tange aos encontros eles seguiram os seguintes passos:

leitura dos diários de bordo;

- a) aquecimento;
- b) leitura oral;
- c) representação;
- d) discussão;
- e) redação dos diários de bordo;

Quanto às informações técnicas do curso, seguem os dados:

- a) Carga horária: 36 horas;
- b) Início: 23/03/2012;
- c) Término: 22/06/2012;
- d) Às sextas-feiras, das 14h às 17h;
- e) Número de vagas: 18;
- f) Para a aprovação no curso assim como para a obtenção do certificado, foi necessário a média final 7,0 (MS).
- g) Limite de faltas: 25% (3 aulas).

Ademais, foram utilizados recursos visuais e auditivos, todos interligados ao objetivo da comunicação, com o intuito de motivar a participação dos alunos e tornar os encontros mais agradáveis e prazerosos.

As análises de registros se deram com base nos seguintes instrumentos de investigação, a saber: diários de bordos dos participantes, diários de itinerância do professor pesquisador, gravações das aulas, depoimentos e questionários aplicados ao longo dos encontros. Logo, no decorrer do percurso muito material foi coletado, porém, nem todo ele foi utilizado para análise devido à quantidade coletada. Assim, os relatos analisados aqui, foram selecionados com a expectativa que esses refletissem o melhor da observação do processo.

IDENTIDADE E LÍNGUA

Discutir sobre identidades significa trazer à tona questões culturais e sociais de um determinado grupo de pessoas, que por meio do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira absorvem e introjetam aspectos peculiares desta nova língua corroborando a uma nova imagem do aprendiz. E esta língua não é simplesmente um instrumento de

comunicação, mas é a própria expressão da identidade de quem dela se apropria, como afirma Rajagopalan (2003, p.69). Portanto, não podemos falar em ensino aprendizagem de língua estrangeira sem falar em identidades dos aprendizes, aqui particularmente dos de língua inglesa.

Contudo, para que uma identidade seja construída é necessário não apenas o contato com outras, mas um conhecimento do indivíduo de si mesmo de sua função no contexto que ele se encontra inserido. Woodward (2000) se refere à esta consciência da seguinte forma:

“subjetividade” sugere a compreensão que temos sobre nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre “quem nós somos”...

E esta subjetividade que torna o ser humano singular e indivisível, se vincula a identidade na medida em que tal subjetividade está inserida em um contexto social. Porque, somos o reflexo dos discursos que adotamos e conseqüentemente definimos nossas identidades também por eles. Assim o aprendiz de língua, assume uma postura que cotidianamente não o pertence, todavia, ele a constrói por meio da interação com o outro e com seus costumes, em uma relação mútua e fluida. Pois de acordo com Rajagopalan (2003, p.69) “quem aprende uma nova língua está se redefinindo como uma outra pessoa”.

Ainda no que tange a subjetividade, é ela que permite ou não o empenho do aprendiz de línguas e muitas vezes pode determinar o sucesso do aprendizado. Isso se deve pelo fato de emoções e

sentimentos perpassarem como um turbilhão na mente do aprendiz, como juízos de valores, preocupações e receios sobre a aceitabilidade e receptividade alheios da execução de sua performance durante a realização de atividades, uma vez que o julgamento do outro sempre estará presente nas relações interacionais. E assumir uma identidade onde o indivíduo seja isento de medo e insegurança, sabendo que a avaliação externa é uma constante na vida do ser humano, não é uma tarefa fácil.

Além de a subjetividade ser sinônimo de auto conhecimento do aprendiz, o que mais se poderia dizer em relação ao ato de conhecer a si mesmo? Em estudo sobre a questão do poder e a sala de aula de língua estrangeira, Mastrella (2009) afirma:

Nas práticas educacionais é que encontramos as primeiras e definitivas “verdades” sobre quem somos, quem podemos ser e o que podemos fazer.

Com base na citação acima não seria estranho que um professor de línguas se deparasse com uma situação de conflito entre aprendizes cujo motivo fosse o próprio conhecimento mais elevado da língua por parte de um do que de outro. Como por exemplo; a perda de paciência por parte de um aprendiz com outro que não possui a mesma velocidade de compreensão dos comandos que o professor profere. (Vale ressaltar aqui que não defendemos este tipo de postura, mesmo porque a inteligência não é medida por meio da agilidade de compreensão das coisas, fatos, linguagem ou ações). Se a consciência do indivíduo sobre conhecimento traz poder, conseqüentemente traz

consigo também uma série de conseqüências, entre elas o conflito. A autonomia de si mesmo baseada sobre o que somos e o que podemos fazer implica, dependendo da conduta particular de cada um, tanto em liberdade quanto opressão.

Em outro olhar, ainda Mastrella (2009) citando Foucault declara:

O poder, para o autor, não é necessariamente repressivo, pois incita, induz, seduz, torna mais fácil ou mais difícil, amplia ou limita. Ele não é possuído, mas sim exercido, por isso circula, o que significa dizer que, na sala de aula, por exemplo, ele não está apenas nas mãos da professora - também as estudantes, as mães, as coordenadoras ou diretoras, o governo, etc., podem exercê-lo.

Assim, percebemos que o poder não é algo que possuímos, mas sim o exercemos momentaneamente, dependendo de nossa relação estabelecida com ele. No exemplo acima do aprendiz que detém um conhecimento “inferior” ao do colega, este, pode reverter a situação se ele buscar o mesmo conhecimento que fornece poder ao seu colega. Logo, o poder também fluido, flexível e intercambiante.

Ademais, quando motivado por esta percepção que conhece e domina a língua, o aprendiz tem a possibilidade de potencializar seu conhecimento, pois acredita que sempre poderá ir além. Contudo, atingir este grau de motivação é um caminho árduo para alguns que possuem dificuldade com a língua. Em Mastrella (2011, p. 92), é possível perceber uma clara definição de motivação e suas características:

Para Gardner (1985, p. 56), “as atitudes e a motivação dos aprendizes exercem grande

influência sobre a aquisição de segunda língua porque elas orientam o indivíduo a procurar oportunidades para aprender”. Afim de conseguir avaliar e medir a motivação, o autor a define como consistindo de desejo para aprender a língua, somado ao esforço para aprender línguas e atitudes favoráveis em relação à aprendizagem.

De acordo com a citação acima pode se inferir a importância da atitude do aprendiz de língua em buscar caminhos para que ele se sinta entusiasmado com a aprendizagem. Faz-se necessário o interesse pela disciplina para que o êxito se manifeste como consequência.

Redirecionando um pouco nossa reflexão, e agora sobre o tomando como pressuposto de que falar ou utilizar-se da linguagem é muito além do que a emissão de sons (AUSTIN, 1976), mas, sobretudo tratar daquilo que realmente é, o ensino de línguas se relaciona diretamente com os valores, crenças e princípios do aprendiz, porque lida com os sentimentos e emoções, ou seja, no sentido performativo, a língua é um sistema muito mais complexo do que simplesmente a descrição de fatos, coisas ou ações, mas algo que possui o poder de transformar algo no momento em que se proferem as palavras (AUSTIN, 1976). Então quando o aluno, em uma aula composta de exercícios teatrais, performa uma determinada atividade dramática onde ele está incumbido de representar uma personagem que precisa encontrar uma forma suave de dar uma notícia de falecimento de alguém muito querido para seu irmão, quando ela realiza esta ação, de fato foi

performedo a ação, ela aconteceu, porque ele encontrou de fato da forma de anunciar a notícia de forma amena e não apenas fingiu encontrá-la. Tal atitude traz consigo uma gama de características psicológicas, físicas, técnicas empregadas para a execução da atividade. Assim, reportando mais uma vez ao jogo dramático e aqui pela vertente psicológica, jogar significa atuar na vida, resignificar o real transformando-o em um novo fragmento de linguagem, uma vez que as relações sociais são dinâmicas, fluidas, cambiantes e às vezes atemporais.

Neste jogo, como supracitado no texto Teatro e Língua, o interesse é que o fenômeno do aprendizado se manifeste por meio da silepse: figura com a qual a concordância das palavras se faz pelo sentido e não pelas regras da gramática. Caso contrário elaboraríamos uma aula composta de exercícios gramaticais, com frases estruturadas para fins de repetição, atividades com respostas certas ou erradas e item de marcar X. Todavia, este não é nosso objetivo. Almejamos a construção do conhecimento por meio da associação e resignificação de significados à ações, situações, objetos e utilização dos mesmos em contextos reais de uso da língua.

ANÁLISE DE DADOS

Os registros selecionados foram coletados com o intuito que refletissem as melhores imagens do processo de ensino aprendizagem deste contexto específico. Refiro-me à melhores não no sentido semântico do vocábulo, mas que fosse o melhor material coletado para análise proposta, expondo

todos os aspectos da interação. E devido a grande quantidade, muito foi se foi excluído, justificado pela inviabilidade de páginas do trabalho.

ATIVIDADE: CONSTRUIR UMA CENA DRAMÁTICA CONTENDO UM PROBLEMA E UMA SOLUÇÃO.

OBJETIVO: APRESENTAR O PROBLEMA E A SOLUÇÃO SEM INTERROMPER A COMUNICAÇÃO.

MATERIAL: TRANSCRIÇÃO DA APRESENTAÇÃO DE CENA PARA OS COLEGAS - 5ª AULA - VIDEO 198

Ana: Sisterrrr, are you at home?

Jussara: In the kitchen!

Ana: Oh! How are you?

Jussara: Weel!Good!You?

Ana: I I'm fine too but you're doing?

Jussara: ééééé'.... you cake

Ana: Are you making a cake?

Jussara: Yes!

Ana: What cake?

Jussara: Do you went.... do you went to learning... to learning... who to make cake chocolate?

Ana: Yes! of course!

Jussara: Yes!

Ana: How can I do this?

Jussara: Milk...

Ana: Milk!

Jussara: Suggar!

Ana: How much?

Jussara: One, one, one first!

Ana: One? One...

Jussara: butter, butter, ok?

Ana: Yes!

Jussara: egos!

Ana: Oh my God! I've broken the egg!

Jussara: Any eggs, any more eggs, sister!

Ana: there eggs anymore?

Jussara: No!

Ana: Oh my God!

Jussara: oooooh....

Ana: Then I will need to buy. I will buy these eggs ok?

Jussara: Ok!

Ana: Then...

Jussara: Ok!

Ana: Ok!

Jussara: Oh sister.... Finish! (smiles)

Neste diálogo entre duas aprendizes de línguas, Ana e Jussara, é constatado primeiramente a diferença linguístico vocabular entre elas, verificado por meio de construções gramaticais mais complexa que outras.

Outro aspecto visível é a insistência de Jussara para que Ana a compreenda e assim prossiga a comunicação. Observamos aqui o que Mastrella (2011, p. 92) afirma sobre a motivação, ou seja, desejo de aprender a língua, somado ao esforço para aprender línguas e atitudes favoráveis em relação à aprendizagem. Jussara não se subestima e tenta comunicar-se utilizando os vocábulos que conhece, estabelecendo sentido entre eles e os que sua colega profere, mesmo não sendo os mais apropriados.

Apesar de Ana possuir um nível de linguagem mais elaborado do que Jussara, ela prossegue na comunicação como se ambas possuem o mesmo conhecimento linguístico, sem se importar com esse aspecto. Portanto, podemos concluir que nesta situação, a diferença entre níveis de conhecimento não interferem na comunicação a ponto de impedir o entendimento.

ATIVIDADE: RELATAR O ENCONTRO NO DIÁRIO DE BORDO.

OBJETIVO: REGISTRAR O ENCONTRO SOB O OLHAR PARTICULAR

MATERIAL: TRANSCRIÇÃO DO DIÁRIO DE BORDO DA ALUNA CARMEM - 8ª AULA

Carmem: “... ele aconselha como expressá-lo, é dizer, ajudou bastante em como gesticular, e foi muito paciente com a gente. Depois foi como ensaiar na nossa casa, mas como um ambiente mais relaxado, espontâneo e

agradável. Acho que ele conseguiu tirar de cada um de nós o melhor para poder interpretar o papel do melhor jeito possível, e é tudo um..., mas é um sentimento muito confortável, quando você consegue expressar o que que dizer. Agora já estou com muita vontade de trabalhar com o texto em coletivo, com todas as minhas companheiras, em grupo, porque assim consegues ver também os trabalhos dos demais, vai se entrar em maior profundidade no papel.”

Neste relato da aluna Carmem se verifica a importância do sentimento de conforto para que a performance do exercício seja potencializada. Isto é confirmado quando Austin (1975) comenta a existência do Ato Perlocucionário, afirmando que o ato de proferir produz efeitos ou consequências nos pensamentos, sentimentos, ou ações, tanto do receptor quanto do locutor.

Outra afirmação de Carmem, quando diz que: “Agora já estou com muita vontade de trabalhar com o texto em coletivo, com todas as minhas companheiras, em grupo...” retoma um outro conceito que sustenta nossa metodologia, que o engajamento discursivo (MASSARO 2008, p. 48). Carmem sente a necessidade de estar junto com as colegas de sala, de trabalhar com o coletivo, demonstrando seu interesse pelo trabalho, seu engajamento com o processo. Isto reflete as chances da eficiência do trabalho quanto do sucesso do aprendizado da aluna.

Finalizando nossa reflexão sobre o fragmento de Carmem, a proposta de trabalhar com textos dramáticos para o desenvolvimento da oralidade, Goffman (1987) aborda três formas de produção oral, a memorização, a leitura em voz alta e a fala espontânea. Estes seriam então os objetivos

didáticos coerentes para tal proposta segundo o autor e contempladas em nosso trabalho.

CONCLUSÃO

Este trabalho apresentou uma reflexão sobre uma metodologia de ensino de língua estrangeira, em específico o Inglês por meio do prisma dos estudos da Linguística Aplicada. A metodologia consiste em utilizar a técnica teatral como elemento facilitador na aprendizagem do aluno de língua estrangeira. Foram abordadas questões relacionadas à teoria teatral, subjetividade e identidades no ensino aprendizagem de línguas. O corpus da pesquisa é um grupo de alunos de um curso temático chamado Teatro e Inglês Língua Estrangeira, desenvolvido especificamente com este objetivo.

Os relatos analisados refletem os esforços dos alunos durante a realização do curso no qual estavam matriculados, buscando sempre o desenvolvimento da oralidade por meio das atividades propostas. Refletem também as frustrações de suas expectativas não serem correspondidas, porém, refletem ainda mais o desejo de domínio desta nova língua que pelo fato de ser estrangeira, ainda é estranha, mas se desestrangeiriza quando se passa a conhecê-la e dominá-la.

REFERÊNCIAS

- AUSTIN, J. L. How to do things with words. 2ª Ed. Oxford University Press, 1976.
- BARBIER, R. A Pesquisa-ação. 1º Ed. Editora: Liber Livro, 2007.
- BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BERTHOLD, Margot. História Mundial do Teatro. 2ª Ed. Perspectiva, 2004.
- BROWN, H. D. Principles of Language Learning and Teaching. New York: Longman, 2000.
- GOFFMAN, E. A Representação do Eu na Vida Cotidiana. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- HOUAISS. Dicionário da Língua Portuguesa. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- MASSARO, P. O silêncio e a voz do texto teatral em Francês Língua Estrangeira. Tese de Doutorado. USP, 2007.
- _____. Teatro e língua estrangeira - entre teoria(s) e prática(s). São Paulo: Paulistana, 2008.
- MASTRELLA, M. R. Quere é Poder? Motivação, Identidade e Aprendizagem de Língua Estrangeira. In: Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares. 1ª Ed. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 18. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- MASTRELLA, M. R. Quem Aprende e Onde se Ensina Inglês? Desafios do Ensino da Competência Linguístico-Comunicativa na Formação Docente. In: SIGNUM: Estudos de Linguagem. Londrina, n.14/1, p. 345-362, jun. 2011.
- PIETRARÓIA, C. “Les chemins du lecteur”. In: Synergies Brésil, Revue de didactologies des langues - Cultures, n. 1, Florianópolis: GERFLINT, Universidade de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Departamento de Língua e Literatura Estrangeira, outubro, 2000.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- REIS, M. G. M. O Texto Teatral e o Jogo Dramático na Didática do Ensino de Francês Língua Estrangeira. Tese de Doutorado. USP, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-02122008-171004/pt-br.php>
- RYNGAERT, Jean Pierre. Jogar e Representar. (Trad.: Cássia Raquel da Silveira). São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- RYNGAERT, Jean Pierre. Le jeu dramatique e milieu scolaire. Paris: CEDIC, 1977.
- STANISLAVSKI, Constantin. A construção da personagem. (Trad.: Pontes de Paula Lima). 10ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). Identidade e Diferença nos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 7-72.