

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE ARTES - IdA
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS - CEN**

LORY GIULIA GOUVEIA SIMONETTI

**EM BUSCA DE UM OUTRO OLHAR: PRIMEIRAS REFLEXÕES
SOBRE ENSINO INTERDISCIPLINAR DE TEATRO E LÍNGUAS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA, DO PONTO DE VISTA TEATRAL**

BRASÍLIA (DF)
2015

LORY GIULIA GOUVEIA SIMONETTI

EM BUSCA DE UM OUTRO OLHAR: PRIMEIRAS REFLEXÕES
SOBRE ENSINO INTERDISCIPLINAR DE TEATRO E LÍNGUAS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA, DO PONTO DE VISTA TEATRAL

Monografia apresentada ao Curso de Artes
Cênicas da Universidade de Brasília - UnB,
como requisito parcial à obtenção do título de
Licenciada em Artes Cênicas

Orientador: Prof. Dr. Fernando Antonio Pinheiro
Villar de Queiroz

BRASÍLIA (DF)

2015

Simonetti, Lory Giulia Gouveia.

Em busca de um outro olhar : primeiras reflexões sobre ensino interdisciplinar de teatro e línguas na educação básica do ponto de vista teatral / Lory Giulia Gouveia Simonetti – Brasília, 2015. 64f.

Orientador: Prof. Fernando A. P. Villar de Queiroz
Monografia (graduação) –
Universidade de Brasília, Departamento de Artes Cênicas, 2015.

1. Teatro. 2. Línguas. 3. Interdisciplinaridade. 4. Educação
I. Em busca de um outro olhar : primeiras reflexões sobre ensino interdisciplinar de teatro e línguas na educação básica do ponto de vista teatral

UNIPÊ / BC

CDU - 658:004

LORY GIULIA GOUVEIA SIMONETTI

EM BUSCA DE UM OUTRO OLHAR: PRIMEIRAS REFLEXÕES
SOBRE ENSINO INTERDISCIPLINAR DE TEATRO E LÍNGUAS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA, DO PONTO DE VISTA TEATRAL

Monografia apresentada ao Instituto de Artes –
IDA, Universidade de Brasília – UnB, como
requisito parcial à obtenção do grau de
Licenciada em Artes Cênicas.

Brasília, _____ de Julho de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Orientador Dr. Fernando Antonio Pinheiro Villar de Queiroz

Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso

Prof. Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado força para superar as dificuldades.

Ao Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela da qual hoje vislumbro um horizonte superior. Agradeço a todos por me proporcionarem o conhecimento não apenas racional, mas a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional, por tanto que se dedicaram a mim, não somente por terem me ensinado, mas por terem me feito aprender.

Um agradecimento especial ao meu orientador Prof. Dr. Fernando Antonio Pinheiro Villar de Queiroz, pelo apoio durante todo o tempo que lhe coube, pelas suas correções, incentivos e confiança.

Aos membros da banca examinadora, pela disponibilidade de participar e pelas contribuições pessoais acerca da monografia

Agradeço a minha irmã, Lara Giuliana, à minha mãe, Benedita Gouveia, e ao meu pai, Giuliano Simonetti pelo apoio, incentivo nas horas difíceis, de desânimo e de cansaço, bem como a todos os demais membros da minha família.

A todos os meus amigos, companheiros de trabalhos e artistas que fizeram parte da minha formação e que vão continuar presentes em minha vida com certeza.

A todos os estudiosos de Teatro e de Línguas que encontrei durante essa primeira fase da minha jornada acadêmica e que contribuíram para a elaboração desta pequena monografia; professores e colegas da metodologia Glottodrama na pessoa de Carlo Nofri; professora Glória Magalhães e colegas do curso de “Práticas Teatrais no Ensino de uma LE (Língua Estrangeira)” do Instituto de Letras.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

RESUMO

Sabe-se que o Teatro, as artes dramáticas em geral, são bastante flexíveis. Essa flexibilidade contribui para a sua aplicabilidade em finalidades não só culturais, mas também escolares. Embora seja uma linguagem, quer dizer, uma área de conhecimento bastante ampla, atualmente, a mesma não tem recebido o devido valor e importância. Nestas circunstâncias, esta monografia terá como foco o ensino interdisciplinar de Teatro e Línguas, na busca de uma almejada valorização por meio da sugestão de aplicar esse tipo de projeto na educação básica. Um ensino de qualidade pode ser alcançado caso as próprias disciplinas se complementassem em conteúdos e metodologias, por meio de aulas mais dinâmicas, centralizando uma participação maior do aluno. No primeiro capítulo, apresenta-se termos essenciais para a compreensão sobre o ensino interdisciplinar teatro-línguas. Em seguida, no segundo capítulo, são exploradas três experiências pessoais relevante à pedagogia desse ensino, vivências importantes para a apropriação desse universo antes da sua aplicação em sala de aula. Finaliza-se constatando no terceiro e último capítulo a interpretação equivocada de Teatro como ferramenta neste tipo de proposta, por causa da sua flexibilidade, e que deveria ser considerado como uma linguagem, uma área de conhecimento, antes que seja posta em prática num ambiente escolar. E, a partir disso, observou-se que a integração entre duas disciplinas, ambas usadas com responsabilidade e planejamento adequado, agrega não só valor aos conhecimentos do aluno, possibilitando-o a relacionar a sua experiência escolar com a sua realidade, mas também ao valor das disciplinas envolvidas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Teatro, Língua, Interdisciplinaridade, Linguagem.

ABSTRACT

It is known that theater, and the dramatic arts in general, are quite flexible. This flexibility contributes to their suitability for not only cultural but also for educational purposes. Although it has a language of its own; that is, it is a very broad and complex subject, it has not presently enjoyed the due recognition of its value and importance. In this light, this essay will focus on the interdisciplinary teaching of theater and languages, in search of a greater valorization by suggesting this kind of project should be applied in elementary education. Quality education can be achieved if the two disciplines complement each other in content and methodologies through more dynamic classes, encouraging and effecting greater student participation. In its first chapter, this essay presents essential terms for the understanding of theater-language interdisciplinary teaching. Personal experiences relevant to this pedagogy are then explored in the second chapter, these being important for the necessary command of this subject matter before its application in the classroom. It concludes in the third and last chapter with the mistaken interpretation of Theatre as a tool in this type of proposal, because of its flexibility, and that it should be considered as a language of its own, before being put into practice in a school setting. Finally, it observes that the integration of the two disciplines, both used responsibly and with proper planning, adds value not only to the knowledge of the student, enabling him to relate his school experience with his reality, but also to recognize the inherent value of the disciplines involved.

Keywords: Education, Theatre, Language, Interdisciplinarity. Linguistics

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - FAMILIARIZANDO-SE COM A PROPOSTA	4
1.1. Conceitos	4
1.1.1. <i>Teatro</i>	4
1.1.2. <i>Línguas</i>	7
1.1.3. <i>Interdisciplinaridade</i>	12
1.2. Contexto	14
CAPÍTULO II - EM BUSCA DE UMA APLICAÇÃO PEDAGÓGICA	20
2.1. Trajetória Pessoal.....	20
2.1.1. <i>En class et en scène</i>	20
2.1.2. <i>Estágio Supervisionado II</i>	22
2.1.3. <i>A Metodologia Glottodrama</i>	26
2.1.4. <i>Adaptação à nossa realidade</i>	32
CAPÍTULO III - BREVE DIÁLOGO ENTRE DUAS LINGUAGENS	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
ANEXOS	48
Esquema circular da Unidade Didática do Glottodrama	48
Exemplo de um input didático do Glottodrama	48
Exemplo de uma unidade didática completa do Glottodrama	50

INTRODUÇÃO

O propósito deste pequeno trabalho é permitir uma primeira familiarização de alguns elementos da arte do Teatro e da ciência da linguística, focando mais nas especificidades e possibilidades teatrais e de docência. Procuo trazer para o leitor uma pequena introdução a um projeto interdisciplinar teatro-línguas e a sua contribuição para o indivíduo.

Hoje, talvez mais do que nunca, vivemos numa época onde comunicar-se é essencial para sobreviver. O domínio de linguagens e o conhecimento em diferentes formas de troca de informações são grandes desafios para a sociedade e especialmente para a educação. Há muitas formas de comunicação, porém, na prática docente, não é muito comum considerar outros recursos além de leitura, escrita e provas teóricas para a comunicação e a compreensão dos conteúdos a serem aprendidas. Esses hábitos enfatizados nas atividades escolares ignorem as várias maneiras de interpretar e comunicar ideias, que podem ser feitas por meio do Teatro, as quais podem ampliar o repertório comunicativo dos alunos.

Por se tratar de uma arte com infinitas possibilidades de linguagem, o Teatro é muito utilizado por professores e interessados na sua linguagem para facilitar a vários aspectos de várias disciplinas, neste caso na oralidade no ensino de uma língua estrangeira. Porém, muitas vezes, esses interessados, das escolas ou não, desconhecem profundamente as várias particularidades e especificidades do Teatro por falta de formação especializada.

Fui tomada por um grande interesse em pesquisar este tema, pois acredito que deverão existir outros que se preocupam com motivar e proporcionar uma maior aquisição e apropriação de uma língua estrangeira e também da linguagem cênica para os estudantes. O propósito maior deste trabalho, portanto, não é proceder a um grande anúncio nem anunciar-se como modelo, mas simplesmente fornecer subsídios a iniciativas de outros pesquisadores que têm propósito em aprofundar-se nesse tema. Em outras palavras, espero que essa investigação estimule o leitor a explorar os componentes revelados neste trabalho, bem como outros componentes que deixaram de se revelar, traduzindo-os para que se adeque à sua própria prática

pedagógica. Afinal, existem muitas maneiras de fazer e de dizer teoria e prática e/ou prática e teoria.

Inicialmente, o objetivo era realizar um trabalho de campo que contemplasse a aprendizagem de uma língua estrangeira por meio do teatro, fundamentando-se em pesquisas teóricas e experiências pessoais de teatro. Porém, durante o caminho, decidi mudar esse objetivo já que a minha base nessa área interdisciplinar de troca entre Línguas e Teatro, principalmente como docente, não me parecia suficiente para poder ministrar aulas. Continuo acreditando que é preciso mais treinamento antes de executar qualquer projeto que possa afetar a educação de uma criança, por isso o investimento na formação para esses fins me pareceu imprescindível, e forma uma grande parte das minhas experiências aqui relatadas.

Mudanças de linguagem podem nos trazer limitações no campo do auto-conhecimento e, conseqüentemente, diminuir a nossa capacidade de percepção do nosso mundo. Em virtude disso, existem vários problemas que afetam a nossa visão sobre conceitos, já que as palavras descrevendo tais conceitos podem mudar de significado rapidamente. No que tange aos conceitos fundamentais na presente pesquisa, ou seja: Teatro, Línguas e interdisciplinaridade, que serão abordados no primeiro capítulo desta monografia, esses problemas originam-se do costume de aceitar e empregar conceitos transmitidos sem exame prévio, também conhecido como senso comum, e de onde se originam a maioria dos muitos preconceitos (preconceito = conceito prévio sem aprofundamento sobre o assunto). Ademais, às vezes a intenção de ensinar ou conduzir o interlocutor acaba sendo manipulada por causa de uma didática que pode ser considerada como parcial (BRILL, 1988), já que é baseada em opiniões próprias sobre um assunto em específico e existe uma lacuna em contrabalancear essas opiniões, por falta ou excesso de informação, o que leva a tomar como verdade absoluta, um falso teorema.

Para a compreensão desta pesquisa e o conhecimento do seu alcance, é importante retomar o significado e os valores que mais se adequam a este trabalho, pois a ausência de um significado apropriadamente complexo da linguagem teatral atribuído a certos contextos aumenta a sua desvalorização enquanto diminui a expansão de seu uso nos planos social, cultural e, inclusive, educacional. A pluri-definição da palavra 'teatro' de acordo com o assunto a ser abordado pode inclusive restringir pesquisas que poderiam se revelar inovadoras e contribuir imensamente

para o nosso desenvolvimento intelectual e espiritual. Isto porque, muitas vezes, o Teatro é visto apenas como uma ferramenta, ao invés de uma linguagem própria com seus códigos e significados únicos e essenciais para alcançar o conhecimento humanístico, pois, “o teatro, como todas as artes, é permeado de simbolismos, signos e imagens” (DÓRIA, 2009, p. 20).

Por isto, no primeiro capítulo, procuro estabelecer um marco conceitual e contextual, iniciando a aproximação à relação entre língua estrangeira e a aproximação para uma segunda língua por meio do teatro. Começo por entender as especificidades e as particularidades que o Teatro apresenta, não só como linguagem, mas também como ensino. Embora minha formação não seja na área de Letras, também pretendo abordar alguns conceitos da área linguística relevante a esta pesquisa. Ademais, para estabelecer essa relação, é preciso compreender a interdisciplinaridade e como isso pode inclusive contribuir para a valorização do teatro e devido enfrentamento de um contexto que nem sempre é o melhor.

Após refletir sobre a possibilidade de aliar o meu conhecimento sobre a arte cênica e a minha paixão por línguas, decidi pesquisar sobre a relação entre o ensino de teatro e o ensino de línguas. Embora não tivesse muito conhecimento sobre o assunto e tampouco conhecesse possíveis orientadores, encontrei uma instituição na Itália, Novacultur, que elabora uma pesquisa sobre essa relação desde 2007, organizando os seus resultados e criando uma metodologia específica, a metodologia Glottodrama, para a execução de um projeto que busca a interdisciplinaridade. Este encontro com o Glottodrama e outras vivências pessoais no último ano com teatro e línguas – como docente e discente – configuram o segundo capítulo.

No último capítulo, procuro debater a flexibilidade e o potencial interdisciplinare da aplicabilidade do Teatro como linguagem por permear conteúdos de várias áreas além da sua, incluindo Línguas. A visão ou prática do Teatro como mera ferramenta acaba desmerecendo as suas particularidades e potência como área de conhecimento.

A possibilidade de vislumbrar uma prática teatral propõe viabilizar conhecimentos que permitam às pessoas desenvolver competências e habilidades, oferecendo aos alunos a oportunidade de estimular a alfabetização de uma língua estrangeira, além de uma alfabetização estética.

CAPÍTULO I - FAMILIARIZANDO-SE COM A PROPOSTA

Neste capítulo, procuro estabelecer uma relação entre língua e Teatro, apresentando termos cruciais para a compreensão do ensino interdisciplinar teatro-línguas. Logo, apresento o contexto do ensino de teatro e sua valorização como introdução para compreender a realidade antes de buscar uma implementação na educação básica.

1.1. Conceitos

1.1.1. Teatro

O conceito de teatro mais conhecido tem origem na palavra grega *theatron*, “que designa o lugar de onde se vê o espetáculo, o espaço dos espectadores. Só muito mais tarde, o teatro será concebido como o edifício inteiro, e depois a arte dramática ou a obra de arte dramática.” (PAVIS, 2008, p. 409). A partir desse conceito, no contexto escolar, a disciplina “teatro” refere-se à arte dramática, de forma genérica, para designar à prática artística vinculada ao jogo do ator enquanto representação ou encenação para um público, usando uma base escrita que vem de um conjunto de peças, textos e literatura dramática (PAVIS, 2008, p. 25). É possível perceber três agentes que se relacionam entre si a partir desse conceito: ator, texto, e público.

Existem duas origens que podemos considerar para a palavra ator. A primeira vem do latim, onde a palavra *āctor* significa “fazedor” já que é derivado do verbo *agere*, que significa “fazer”. Podemos também considerar a origem grega, onde ator (*ἄκτωρ, aktōr*) se refere a “líder”, de acordo com o verbo *ἄγω, agō* que significa liderar, levar, transmitir e trazer (LIDDELL, 1875). O ator é então, usando essas duas raízes, a ação de transmissão da mensagem, sendo essa contida no texto.

Ao refletir sobre o texto, teatral ou não, deve se levar em consideração os vários componentes importantes que o formam. Primeiramente, consideremos o autor. O autor decide a sua mensagem e molda o texto. Ao fazer isso, ele traz

também toda a bagagem literária que carrega, pois “o comportamento de cada ser humano se molda pelos padrões culturais, históricos, do grupo em que ele, indivíduo, nasce e cresce” (OSTROWER, 2002, p. 11). O texto então precisa ser entendido tendo em vista essa bagagem, e a mensagem interpretada em seu contexto. O Teatro, uma linguagem tridimensional, ajuda a transmitir todos esses elementos complexos da mensagem de uma forma leve e compreensiva. Fica óbvio, então, como o Teatro pode ser mais do que um mero instrumento, um meio para transmitir, explorar e aprofundar materiais educacionais.

Em seguida, consideremos os personagens presentes no texto. Existem vários tipos de personagens, sejam esses dinâmicos ou estáticos, redondos ou planos, centrais ou marginais, ou até estereótipos. Cada personagem traz consigo uma própria voz, e por isso uma própria linguagem. Personagem é um dos elementos da narrativa. Para construir a narrativa, também são necessários outros elementos como o tempo, o espaço e o enredo. É no enredo que estão contidos a trama, o clímax e o desenlace da história de acordo com o ponto de vista que o autor pretendia imprimir ao texto. Todos esses elementos estão de acordo com a mensagem que o autor procura repassar aos leitores ou ao público.

No teatro, o conceito mais utilizado para compreender esses elementos textuais, além dos elementos cênicos adicionais, seria dramaturgia. Segundo Pavis, essa composição de um drama, no seu sentido mais genérico “é a técnica (ou a poética) da arte dramática, que procura estabelecer os princípios de construção da obra [...]” (PAVIS, 2008, p. 113) Enquanto a dramaturgia clássica examina exclusivamente o trabalho do autor e a estrutura narrativa da obra, a dramaturgia contemporânea também se preocupa com a realização cênica do espetáculo. (PAVIS, 2008, p. 113 - 114). *Mise en scène*, uma expressão usada para descrever os aspectos visuais, sônicos, espaciais, entre outros, (a encenação) de uma produção teatral, também pode se referir à realização cênica de uma dramaturgia. Esses aspectos incluem cenário, iluminação, espaço, composição, figurino, adereços, maquiagem, cabelo e a própria atuação do ator. Todos esses aspectos cênicos são elaborados com o intuito de comunicar com o público.

Esse é o último agente necessário para completar os três pilares do teatro. Também conhecido como plateia, ou espectadores, tradicionalmente esse conceito determina um ato passivo, por não ter uma interação maior num evento artístico.

São pessoas que se reúnem num evento artístico para assistir, escutar e receber informações. Atualmente, novas exigências demandam novos conceitos e uma revisão constante desses para combinar com tantas novas práticas artísticas. Por isso, existem vários sinónimos para a palavra espectador, que determina diferentes graus de passividade e de atividade, todos dependentes do evento artístico em questão. Nesse caso, por falar sobre o teatro no geral, o termo público é o mais adequado já que se refere ao povo em geral.

Ao consultar o *Dicionário de Teatro* (PAVIS, 2008, p. 371-396), nota-se que não há um significado específico para a palavra *teatro*, e sim vários conceitos atribuídos para as diversas ramificações desta palavra, como *teatral*, *teatralidade* e *teatralização*, e, também, para as diferentes linhas de pesquisas teatrais, como por exemplo, *teatro ambiental*, *teatro antropológico*, *teatro da crueldade*, *teatro de boulevard*, *teatro de imagens*, *teatro de rua*, entre outras. Ao observar isso, evidencia-se que não há um significado único para a palavra *teatro*, pois “é uma arte aberta e dinâmica, que sempre está sendo reinventada” (DÓRIA, 2009, p. 188). Com tantos significados, é possível entender por que o Teatro, e artes dramáticas em geral, são extremamente flexíveis, utilizados como instrumentos não só culturais, mas também educativos (DÓRIA, 2009), já que sua aplicabilidade confere novas dinâmicas capazes de desenvolver as potencialidades do cidadão, promovendo o conhecimento, a aquisição de valores, a sociabilidade e a comunicação.

É exatamente essa flexibilidade que faz do Teatro uma linguagem em si.

As linguagens artísticas constituem-se de sistemas de signos – como os visuais, sonoros, corporais – que percebemos como elementos próprios das linguagens e são compreendidos nas criações simbólicas. [...] Os signos não-verbais podem modificar-se de acordo com a época, cultura ou região, mas existe uma universalidade característica de todos eles (BRASIL, 2008, p. 180).

A linguagem teatral é formada então desses vários sistemas de signos, incluindo signos corporais, visuais (como luz e tridimensionalidade), e sonoros, que podem ser considerados separadamente ou articuladas entre si. Todos eles são incorporados na encenação para compor um espetáculo teatral, em que a universalidade da sua linguagem possibilita o ensino de novas línguas. Ao conceituar o que é teatro, devemos estar conscientes desta abrangência de seu significado, pois é um conceito extremamente subjetivo que varia de acordo com a diversidade cultural, período histórico ou até mesmo o indivíduo em questão,

conforme as necessidades de cada civilização. Por isso, o conceito aqui dado neste trabalho varia dependendo também das circunstâncias de ensino-aprendizagem e o contexto ao qual seria aplicado. O ideal seria que o currículo escolar contemplasse conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitassem o aluno para a vida em sociedade (BRASIL, 2000). Esse ideal só será atingido quando a valorização da Arte em geral seja difundida pelo sistema escolar.

A universalidade da linguagem teatral possibilita o ensino de novas línguas, já que essas também são compostas de signos. Ensinar uma língua por meio do teatro, em termos linguísticos, é, para o aprendiz, simplesmente um jogo de combinar os signos universais expostos pelo teatro com os seus correspondentes específicos à língua. O aprendiz vira então um participante, transmitindo ele também a sua própria mensagem; como um ator. O Teatro torna-se então o meio perfeito, já que não restringe, mas sim, auxilia na mais livre expressão de ideias e intercâmbio de culturas necessário para aprender uma nova língua.

1.1.2. Línguas

A linguagem é a nossa capacidade de expressar nossos pensamentos, ideias, opiniões e sentimentos; é o que narra e transmite o pensamento. Onde há comunicação, há linguagem. Existem inúmeros tipos de linguagens que estabelecem esses atos de comunicação, tais como: sinais, símbolos, sons, gestos e regras como, por exemplo a linguagem escrita. Considerando todos esses elementos, podemos então classificar não só a Língua como uma forma de linguagem, mas também o Teatro, já que ambos possuem um sistema de sinais para indivíduos e grupos sociais se comunicarem entre si.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são diretrizes educacionais facultativas elaboradas pelo Governo Federal, adotadas por muitas escolas da rede pública e da rede privada. O seu objetivo central é de facilitar a organização do trabalho escolar, explicitando as competências gerais que se deseja promover nas disciplinas, considerando os diferentes contextos e condições de trabalho de todas as escolas brasileiras (BRASIL, 2008). Os próprios PCNs consideram essa classificação para Teatro e Línguas, tanto que ambos fazem parte da seção

nomeada “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.”¹ Nessa seção, linguagem é considerada como a nossa capacidade de “articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (BRASIL, 2000, p. 19). É importante reconhecer que a língua e as artes são significativas para uma comunicação eficaz, considerando suas contribuições para o indivíduo. Nos PCNs, é possível perceber esse reconhecimento:

a Língua Portuguesa, como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria interioridade; o domínio de língua(s) estrangeira(s) como forma de ampliação de possibilidades de acesso a outras pessoas e a outras culturas e informações; [...] as Artes, incluindo-se a literatura, como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem e do uso que se faz dos seus elementos e de suas regras em outras linguagens (BRASIL, 2000, p. 19).

No que diz respeito à proposta interdisciplinar investigada neste trabalho, pesquisas nessa área são majoritariamente desenvolvidas por estudiosos da área de Línguas. A falta de pesquisas aprofundadas do ponto de vista teatral pode talvez explicar porque o teatro é visto simplesmente como uma ferramenta. Mesmo a importância das artes sendo explicitada nos PCNs, como mencionado acima, ainda prevalece pouco reconhecimento social do Teatro enquanto linguagem, embora a valorização desse tenha se fortalecido bastante nas últimas décadas (vide infra).

Tive a grande sorte, na minha vida, de ter a oportunidade de aprender tanto uma segunda língua como uma língua estrangeira. Diferencio essas porque concordo com a definição proporcionada pela metodologia chamada Glottodrama:

língua segunda: a língua não nativa quando o estudante vive numa comunidade onde essa é a primeira língua falada; língua estrangeira: a língua não nativa quando o estudante vive numa comunidade onde não é essa a primeira língua falada. (NORFI, 2009, p. 132)

Cada uma dessas proporciona experiências diferentes e por isso requer abordagens diversificadas. É importante ressaltar que, embora tenha passado pelas duas experiências, minha área básica de estudos é em Artes Cênicas. Por isso, neste trabalho gostaria apenas de introduzir alguns aspectos da área de Línguas os quais considero importante para a compreensão da potencialidade de um projeto interdisciplinar entre a minha área de formação e a de línguas.

¹ A área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” é composto por: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática.

Uma das características mais fundamentais do ser humano é a comunicação. Sabemos que nos comunicamos de muitas formas, seja pelo olhar, pela linguagem corporal, pelo som (ruídos) e, finalmente, pela linguagem articulada, essa em que sons são associados a símbolos e símbolos a significados. É pela leitura desses símbolos, a partir de olhares e experiências, que organizamos e significamos o mundo (BOARATI, 2012, p. 6). O Teatro, além de mostrar uma abertura em relação às humanidades e o trabalho criativo, também dá abertura para que as pessoas organizem o seu entendimento do mundo por meio de uma comunicação universal. Contudo, hoje em dia, a nossa comunicação primordial se dá por meio das línguas que falamos, sejam essas línguas nativas, segunda línguas ou línguas estrangeiras, onde existem vários códigos sistematizados para que tenha sentido ao comunicar-se.

A experiência de uma segunda língua foca não no aprendizado de uma nova língua, mas na inserção do sujeito na cultura do novo país (NOFRI, 2009). O sujeito é obrigado a comunicar-se na língua local para sobreviver. Também está rodeado da fala e escrita dos nativos, e pode então se inserir na cultura, usando gírias, expressões idiomáticas e referências comuns a seus pares.

O aprendizado de uma língua estrangeira é, contudo, extremamente diferente. Não há uma urgente necessidade de comunicar. A ênfase geralmente não se coloca na comunicação mas na gramática. As expressões idiomáticas tornam-se mais difíceis de aprender e, como o sujeito não está vivenciando a cultura, referências a essa e gírias tornam-se mais difíceis de compreender e assimilar ao vocabulário aprendido. Também, como a língua é exercitada somente em poucos períodos predeterminados, não é muito bem fixada, e portanto é facilmente esquecida. A eficiência de se expressar em outra língua depende na compreensão das competências existentes.

É importante estabelecer as diferenças entre a competência linguística e a competência comunicativa ao ensinar uma língua estrangeira. A competência linguística é compreendida como a capacidade de usar conscientemente as diversas estruturas da língua. No entanto, a competência comunicativa refere-se a toda a capacidade de usar uma língua de acordo com o contexto em que o falante se encontra, variando o seu discurso para se comunicar através dos vários níveis de língua (NOFRI, 2009). De modo geral, as variações do discurso se dão por três

ordens: geográfica ou diatópica (local ou região); sociocultural ou diastrática (grupos sociais e culturais); e modalidade expressiva ou diafásica (modos específicos de comunicar que diferem na língua falada e na língua escrita de acordo com diversas situações). Essas variações ocorrem em todos os níveis de uma língua: fonético, morfológico, sintático, fonológico, lexical, entre outros. A compreensão dessas competências por parte dos alunos os auxiliará a aplicar certos códigos linguísticos e sociolinguísticos para cumprir com o seu principal objetivo na hora de comunicar com outra pessoa falante da língua estrangeira, além de conscientizá-los sobre os diversos tipos de erros segundo o contexto.

Cada e todo ato linguístico é inserido numa situação contextual específica que cabe num dos domínios (esfera de ação ou área de interesse) da vida social. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)² distingue quatro grandes domínios para os fins gerais da aprendizagem e ensino de línguas na Europa, podendo estes também serem considerados no Brasil. Estes incluem o domínio pessoal, onde a comunicação é centrada na vida privada do indivíduo; domínio público, em que o indivíduo age como membro da sociedade ou qualquer organização; o domínio profissional, seja este no trabalho ou na profissão e o domínio educativo, no qual o indivíduo está empenhado em atividades de aprendizagem organizadas, inserido num sistema educacional preciso (NOFRI, 2009, p. 19).

No Brasil, o documento equivalente ao QECR seria os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Tanto os PCNs de Línguas Estrangeiras quanto o QECR são documentos referenciais de ensino e aprendizagem que consideram língua como instrumento de comunicação. Ambos dão o devido valor ao ensino normativo da língua, sem reduzir-se a uma receita de regras e à manipulação de comportamentos. O PCNs de Línguas Estrangeiras define como objetivo maior o de se conhecer e usar uma língua estrangeira, fazendo dela um instrumento de acesso a informações e outras culturas (BRASIL, 2000). O ensino de línguas estrangeiras não deveria então restringir-se somente à prescrição de modelos gramaticais.

² (QECR) é abreviatura do documento político-linguístico intitulado "Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação", publicado em 2001 pelo Conselho da Europa que fixa os princípios gerais, critérios e objetivos do ensino das línguas e descreve em termos operativos os níveis comuns de competência válidos para todas as línguas europeias.

O desenvolvimento da competência gramatical não é suficiente para que o aprendiz consiga se comunicar de forma eficaz, pois a competência linguística é uma das competências, entre tantas outras importantes, necessárias no ato comunicativo. Com o tempo, esses atos linguísticos podem progressivamente se transformarem da competência linguística em competência comunicativa, a medida que o aluno amplie o uso da língua nos diversos domínios citados por meio da interação com a comunidade pela concretização de objetivos cada vez mais específicos, tanto pessoal como social.

Ao comunicar-se, a eficácia da transmissão compreensível de uma mensagem depende da capacidade de conjugar os diversos códigos de sinais linguísticos de maneira adequada. Além da capacidade de compor frases, é preciso saber adequar os enunciados ao contexto de produção. Para isso, é necessário avaliar o tom da voz e a expressão facial, além de considerar o contexto linguístico e situacional. Porém, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil carece desse tipo de particularidade.

No contexto brasileiro, as competências e habilidades delineadas pelos PCNs a serem atingidas nos cursos de línguas são, em síntese, sete:

1- Saber distinguir entre as variantes linguísticas; 2- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação; 3- Escolher o vocábulo que melhor reflita a ideia que se pretenda comunicar; 4- Compreender de que forma determinada expressão ser interpretada em função de aspectos culturais e/ou sociais; 5- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; 6- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção de Língua Estrangeira (oral e/ou escrita). 7- Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar as falhas na comunicação, para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido. (KUNH, 2011, online)

Embora desconheça a realidade do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, parece que a situação é similar ao caso do ensino de Teatro, pois Lara Kunh afirma que “o curso aproxima-se de algumas das almejadas habilidades e competências do documento, mas falha naquelas que requerem interação e produção” (KUNH, 2011, online). A lista de competências e habilidades parece carecer de compatibilidade com a realidade escolar por serem demasiadas amplas. Isto se dá porque tais indicadores não são adequados para todos os tipos de contexto, especialmente no período atual.

1.1.3. Interdisciplinaridade

O século XX foi pródigo em transformações epistemológicas nas diversas áreas de conhecimento. No início deste novo século, somos marcados por uma mentalidade tecnológica e globalizada. Transformações contínuas demandam novos conceitos e uma revisão constante desses e de outros conceitos para combinar com as novas práticas artísticas, teorias críticas, valores sociais, étnicos, profissionais e morais, e métodos pedagógicos. (VILLAR, 2003, p. 115)

Na pesquisa relatada nesta monografia, considera-se a importância da fusão de duas áreas de conhecimento para a elaboração de uma interdisciplina diferencial. Embora existam estudos transdisciplinares sobre o assunto especificamente na área de linguística, não foi possível evidenciar estudos mais profundos na área teatral ou que investiguem o fenômeno interdisciplinar entre a arte teatral e a linguística, razão pela qual serão necessários mais estudos nesses dois sentidos, como este trabalho transdisciplinar.

Para isso, a compreensão é possível somente entendendo conceitos centrais, identificados por meio de palavras chaves como: disciplina, pluridisciplina, multidisciplina, transdisciplina e interdisciplina. É necessário também expandir este último conceito por meio de exemplificações e associações da prática da interdisciplinaridade no contexto atual.

A palavra disciplina é um termo designado para o estudo de um ramo do saber humano específico, delimitando o entendimento de disciplina como um campo de conhecimento com seus próprios conteúdos, recursos, métodos e práticas (VILLAR, 2003, p. 116). Quem vive o cotidiano escolar percebe os velhos paradigmas educacionais, onde os seus currículos são estritamente disciplinares, sem comunicação interdisciplinar.

Essa estratégia pedagógica revela-se cada vez menos adequada para a nossa realidade, embora estejamos conscientes das dificuldades que as escolas provavelmente terão para implantar e administrar novas mudanças nos projetos pedagógicos; naturalmente isso diminuirá as possibilidades de avançar no que diz respeito ao ensino-aprendizagem no Brasil (BRASIL, s/d, online).

Os projetos pedagógicos das escolas podem ser considerados como um modelo multidisciplinar, já que a partir dos paradigmas estritamente disciplinares, congregam-se diferentes disciplinas, cada uma com seu objetivo particular, para compor o componente curricular total, normalmente sem estabelecer conexões entre essas disciplinas. No entanto, a pluridisciplinaridade, também conhecida como a disciplinaridade cruzada, caracteriza-se por ter uma disciplina apoiando-se na perspectiva de outra para descobertas próprias. No caso das Artes, por exemplo, seriam estudos sobre a história de teatro, para embasar prestações práticas, ou o estudo da física para entender o funcionamento de música. Além disso, a transdisciplinaridade seria o transitar entre diferentes disciplinas sem perder sua base disciplinar, sendo a tendência interdisciplinar que se gostaria de evidenciar neste trabalho. (VILLAR, 2003, p. 117)

Uma abordagem interdisciplinar, por outro lado, cria sua própria identidade teórica, conceitual e metodológica por meio da integração coerente de duas disciplinas ou mais. Em outras palavras, considere-se um estudo interdisciplinar quando existe um choque entre diversas disciplinas ou das ciências ou das artes ou das duas, ambas em busca de um novo objeto e uma nova linguagem (BARTHES, 1977:, p. 155 apud VILLAR, 2003, p. 117). Esse novo objeto ou nova linguagem surge a partir de um processo que ambiciona responder uma pergunta, resolver um problema ou abordar um tema que é muito amplo e complexo para ser tratado de forma adequada por uma única disciplina ou profissão (KLEIN e NEWELL apud SEIPEL, 2012, online)

Através de uma nova organização curricular que compreenda a concepção interdisciplinar, será possível uma descaracterização do conhecimento escolar segmentado. A nossa tendência atual é analisar a realidade de forma segmentada, sem compreender que os múltiplos conhecimentos interpenetram entre si. Do ponto de vista escolar, a interdisciplinaridade pretende utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para enfrentar e/ou resolver um problema concreto, auxiliando na compreensão de um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Essa concepção tem uma função instrumental de recorrer a um saber que poderá ser utilizável para atacar os problemas sociais contemporâneos.

A aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas. Essa postura não implica permanecer apenas no nível de conhecimento que

é dado pelo contexto mais imediato, nem muito menos pelo senso comum, mas visa a gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante. Ao propor uma nova forma de organizar o currículo, trabalhado na perspectiva interdisciplinar e contextualizada, parte-se do pressuposto de que toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições para que os dois pólos do processo interajam. (BRASIL, 2000, p. 22)

Em suma, uma reforma curricular deveria propor interconexões entre os conhecimentos por meio de relações de complementaridade, convergência ou divergência. Isso pode inclusive criar condições para uma aprendizagem motivadora, já que poderá existir uma maior aproximação entre os conteúdos pragmáticos e as experiências dos alunos, relacionando esses conhecimentos com o real. Contudo, no caso deste trabalho, é preciso perceber o valor que o Teatro tem como linguagem própria e seu potencial interdisciplinar, que pode auxiliar nessa mediação entre conteúdo e realidade, para uma aprendizagem significativa na área de teatro-línguas. Entretanto, este valor no contexto educacional brasileiro parece abafar o potencial de aplicabilidade da linguagem artística no ensino de outras disciplinas, nada auxiliado por uma concepção limitada de teatro.

Comentário Graça

?

- Considerar história de conquistas por arte-educadores.

1.2. Contexto

Focando no teatro aplicado no contexto escolar, de acordo com os parâmetros da educação básica estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), a pergunta que muitos procuram responder então seria: qual seria o melhor significado da linguagem teatral que mais se adequa pedagogicamente? É importante procurar uma definição de teatro mais inclusiva e que seja a mais diversa, deixando de hierarquizar o ator e a literatura dramática. O ideal seria abordar uma linguagem artística infinita e abrangente em sala de aula, muito além do ator e da palavra escrita. Para essa questão, uma questão impossível pontuar, é preciso primeiro retomar o ensino de teatro no sistema escolar brasileiro para compreender um pouco da sua magnitude.

Essa questão tem de ser respondida tendo em conta o público alvo: crianças de sete a dezessete anos. Como esse é um grupo que abrange uma vasta quantidade de conceitos, linguagens e necessidades, temos novamente que expandir a definição de teatro. Isso é especialmente importante quando pensamos

que, sendo essas idades formativas, não podemos restringir o meio de comunicar as mensagens previamente estabelecidas.

“O teatro é uma arte que engloba sempre atividades de expressão e comunicação e de reflexão, bem como aspectos lúdicos próprios do jogo teatral.” (DÓRIA, 2009, p. 20) O ensino de teatro no Brasil normalmente foca nos aspectos lúdicos do jogo teatral, tanto que, muitas disciplinas tendem a investir mais nesse universo por ser um recurso pedagógico bastante favorável em sala de aula.

Existem várias ramificações da palavra ‘jogo’. No Teatro, são utilizados muito jogos teatrais e jogos dramáticos, seja como base para treinamento de atores profissionalmente ou como recurso prático-pedagógico para não-atores em sala de aula. Segundo o teórico Ricardo Japiassu,

Os jogos teatrais são procedimentos lúdicos com regras explícitas. [...] No jogo dramático entre sujeitos (Faz-de-conta) todos são "fazedores" da situação imaginária, todos são "atores". Nos jogos teatrais o grupo de sujeitos que joga pode se dividir em "times" que se alternam nas funções de "atores" e de "público", isto é, os sujeitos "jogam" para outros que os "observam" e "observam" outros que "jogam" (JAPIASSU, 1998, online).

Muito embora existam estudos que distinguem o jogo dramático, conceito este difundido na França por autores como Jean-Pierre Rynngaert, e jogo teatral, termo difundido por Viola Spolin nos Estados Unidos, este trabalho não tem como objetivo aprofundar no que os diferencia, mas considerar que ambos “são modalidades de improvisação cercadas por regras precisas.” (PUPO, 1997, p. 10 apud REIS, 2008, p. 57).

O resultado da sistematização de improvisação por meio de jogos teatrais e jogos dramáticos para o ensino de teatro transformou-se em um programa detalhado da linguagem teatral que pode ser trabalhado em escolas, centros comunitários, grupos amadores ou inclusive companhias teatrais profissionais (SPOLIN, 1975; 1992 apud JAPIASSU, 1998, online). A base dessa proposta pedagógica nesses procedimentos de teatro improvisacional repercutiu intensamente no meio educacional brasileiro em relação ao teatro, principalmente por libertar a criança, até mesmo o ator, de comportamentos mecânicos e rígidos que aparecem ao estar num palco.

Resumindo, o jogo improvisacional objetiva desenvolver a capacidade de criar uma situação imaginária numa atividade que se dá em coletivo, estimulando a espontaneidade e fazendo com que o participante se exercite fisicamente,

intelectualmente, intuitivamente e psicologicamente. Tudo isso implica na comunicação e interação entre dois grupos, atores ou jogadores e plateia. "O jogo acontece através da proposta de um problema a ser solucionado e, nesta busca de solução, os jogadores devem agir de acordo com regras pré-estabelecidas" (REIS, 2008, p. 53). Naturalmente, necessita-se de planejamento detalhado para a utilização dos jogos como recurso pedagógico.

A partir da minha experiência obtida como professora de teatro nas escolas, por meio dos estágios obrigatórios, o projeto de extensão ALFA, e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tornou-se visível o problema relacionado à compreensão de signos teatrais na apreciação de espetáculos pelos alunos, seja do ensino fundamental (que parece concentrar mais nos jogos teatrais) ou do ensino médio (que parece salientar mais na teoria teatral). Existe uma dificuldade de decodificar uma linguagem mais metafórica do que a oferecida pelos meios de comunicação de massa, apresentando-se desde a elaboração de improvisações e jogos cênicos até a produção de uma montagem ou peça.

Naturalmente, a premissa de que o domínio de cada disciplina é requisito necessário e suficiente para o prosseguimento dos estudos não é mais aceitável, o que leva à necessidade de reformulação do ensino brasileiro. Hoje em dia, existe um debate sobre a falta de sintonia entre realidade escolar e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), refletida nos projetos pedagógicos das escolas, frequentemente inadequados, raramente explicitados ou objeto de reflexão consciente da comunidade escolar. Mas, isso não deveria comprometer a formação de um cidadão, complementada por conhecimentos relevantes para a vida pessoal e cultural.

No que diz respeito aos PCNs-Arte, as propostas das quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro, Dança) estabelecem três diretrizes básicas para a ação pedagógica. Essas diretrizes retomam, embora não explicitamente, a "Metodologia Triangular", ou melhor, "Proposta Triangular", defendida pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, na área de Artes Visuais. De acordo com os próprios Parâmetros, o "conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão" (BRASIL, 1997, p. 41).

O teatro busca, por meio das dramatizações, promover oportunidades para os alunos observarem e confrontarem fatos de diferentes culturas em diferentes

momentos históricos. Nos PCNs, os conteúdos do teatro estão divididos em três grupos. No primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental: teatro como expressão e comunicação, como produção coletiva e como produto cultural e apreciação estética. No terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: teatro como comunicação e produção coletiva, como apreciação e como produto histórico-cultural.

Primeiramente, e mais pertinente, os PCNs requerem representação e comunicação das artes, em forma de realização de produções artísticas, individuais ou coletivas, na linguagem da arte em questão. Também há de se apreciar produtos da arte em suas várias linguagens, "desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética" (BRASIL, 2000, p. 57). Esse reconhecimento explícito de que as artes têm suas próprias linguagens deveria levar ao uso das artes, e do teatro em particular, mais frequentemente nas salas de aula para alcançar outros objetivos dos PCNs, de outras matérias. Fica clara a possibilidade da interdisciplinaridade entre arte e história, por exemplo, considerando outras duas áreas de competências e habilidades a serem desenvolvidas em Arte. Estas são investigação e compreensão, explicitamente incluindo aspectos históricos e culturais; são então disciplinas necessariamente complementares. Podemos concluir então, que teatro foge de um significado exclusivo por ser tão abrangente no contexto pedagógico.

Infelizmente, até hoje ainda prevalece uma desvalorização do ensino das artes nas escolas brasileiras. Um exemplo clássico para demonstrar isso seria a falta da realização total do projeto original da Escola Parque, uma escola cuja missão inicial era complementar a formação do aluno, integrando a educação à vida cultural por meio do ensino de diversas linguagens artísticas. Após décadas desde a citação acima, a crença que arte não tem conteúdo ainda persiste.

O nome escola-parque foi inspirado em um sistema educacional desenvolvido por Anísio Teixeira em 1932, que propôs o desenvolvimento completo do aluno e sua preparação integral para a vivência na sociedade futura. Assim a escola, além do currículo básico, propunha o acesso à aprendizagens sobre trabalho e à cultura ampla da humanidade, desenvolvendo o senso de responsabilidade, de ação prática e de criatividade. Queria significar, na prática que, ao lado das escolas-classes, funcionassem concomitantemente escolas dirigidas às artes e ao aprendizado de habilidades manuais que pudessem contribuir para a formação integral.

Maria Alice Junqueira Bastos analisa a evolução do conceito de escola-parque, não somente do ponto de vista arquitetônico, a partir das transformações técnico-construtivas que acompanharam a evolução do conceito, mas também da evolução do conceito em si, que levou, nos anos pós-governo militar, às idéias dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) no Rio de Janeiro e dos CEUs (Centro Educacional Unificado) em São Paulo (BASTOS, 2009, online).

A crença que arte não tem conteúdo ainda persiste. Ademais, por causa do histórico do ensino polivalente das artes, muitas escolas continuam aderindo a essa prática por motivos curriculares, burocráticos e financeiros. Para compreender essa prática, é preciso escalar em que consistia a polivalência.

A polivalência consistia em um professor ser obrigado a ensinar música, teatro, dança, artes visuais e desenho geométrico, tudo junto, da quinta série do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, sendo preparado para tudo isso em apenas dois anos nas faculdades e universidades (BARBOSA, 2008, p. 24)

A questão do ensino polivalente, tanto no que se refere à qualidade da formação do professor, quanto no que se refere às suas consequências em relação ao aprendizado dos alunos têm sido bastante debatida (BARBOSA, 2008). No entanto, existe um movimento legislativo para incluir nas escolas todas as quatro linguagens artísticas identificadas acima, já que permanecem resquícios do ensino polivalente na educação básica. Ao acompanhar os relatos de novos professores de teatro na rede escolar, e ouvir testemunhas de professores regentes há décadas, é possível confirmar a existência desses resquícios da polivalência.

Como exemplo de opinião a favor da questão da polivalência no ensino das artes, o Professor Carlos Cartaxo afirma que é preciso revisar criticamente o conceito de polivalência, mesmo porque “a arte é plural porque é uma expressão humana e o ser humano é plural por natureza” (CARTAXO, 2009, online).

Por outro lado, no texto de Shirleide Cruz fica evidente que o termo

polivalente, que foi aplicado tanto às escolas quanto aos professores, surgiu durante o governo-militar e parece ter sido fruto de uma visão menos democratizante do ensino, que referendam uma noção de conhecimento baseada numa perspectiva de interdisciplinaridade um tanto frágil quanto esta é transporta do contexto epistemológico para o contexto educacional e pedagógico o que fragiliza também uma compreensão apolítica de competências aos processos de profissionalização docente, reforçando uma lógica de responsabilização. (CRUZ, 2012, online)

Para diminuir a polivalência nas escolas, uma das perguntas que mais inquieta os teatro-educadores é: como fazer com que o teatro seja mais valorizado?

É imprescindível que busquemos novos caminhos, não no sentido de algo original, mas para alcançar novos resultados com outros pontos de vista. Possivelmente, o próprio âmbito artístico não consegue englobar adequadamente todas as demandas vindas desta problemática, já que o tema é muito amplo e complexo para ser tratado de forma adequada por uma única disciplina, área ou profissão.

Sendo assim, pesquisas que analisam os possíveis efeitos da implementação de um projeto interdisciplinar de teatro-línguas dentro do currículo escolar poderão auxiliar na obtenção de uma resposta adequada para à nossa realidade. Uma proposta assim pode contribuir para o desenvolvimento da comunicação em três aspectos: o componente linguístico, o componente sociolinguístico e o componente pragmático. Além disso, o teatro tem como vantagem desenvolver outras habilidades úteis como encorajar a expressão espontânea e desenvolver a aptidão a reagir ao imprevisto (CUQ apud REIS, 2008, p. 4). Também, existe a possibilidade de aumentar o papel do teatro, das artes, nas escolas e realçar a importância dessas na educação básica como método de aprendizagem a partir da união interdisciplinar entre essas duas áreas de conhecimento, inicialmente dividida, promovendo a diversidade e profundidade multicultural.

Embora haja técnicas de ensino que tentem valorizar as artes, essas parecem muito poucas. Das variadas técnicas, muitos defendem que o aluno seja ativo diante do conhecimento, tornando o professor um organizador e articulador das questões levantadas. Porém, a realidade é que o professor da maioria das disciplinas, neste caso o professor de línguas, é mais ativo em sala de aula do que o aluno; enquanto no teatro é o oposto. Esse tipo de técnica de ensino procura aumentar a participação do aluno em sala de aula, um fator estatisticamente pequeno no ensino de línguas (NOFRI, 2009).

Como se verá no próximo capítulo, as experiências neste contexto interdisciplinar desafiou-me a pensar, a pesquisar, a agir, a questionar, a indagar os conceitos que me foram apresentados. A cada experiência, a busca de uma interdisciplinaridade, e não transdisciplinaridade, aumentava. Por isso, o reconhecimento do Teatro como uma linguagem completa e não simplesmente como uma ferramenta é de suma importância, pois acredito que isso auxiliará numa aproximação de uma almejada interdisciplinaridade entre Teatro e Línguas.

CAPÍTULO II - EM BUSCA DE UMA APLICAÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo, sintetizo minhas experiências vividas como discente e como docente em cursos que mesclaram Teatro e Línguas em três seções. Em seguida, considero alguns pontos encontrados que deverão ser avaliados para uma adaptação adequada à realidade brasileira.

2.1. Trajetória Pessoal

2.1.1. *En class et en scène*

Por intermédio do projeto de extensão *En class et en scène* (Na classe e em cena)¹ do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, do qual participei no primeiro semestre de 2014, época de elaboração do pré-projeto desta monografia, fui inspirada a desenvolver essa temática, ou seja, a aprendizagem de uma língua estrangeira por meio do teatro, possivelmente também devido ao fato de ter sido a única estudante de Artes Cênicas participando desse projeto de extensão, enquanto todos os demais integrantes eram discentes do Instituto de Letras.

Desde o início do projeto – minha primeira experiência como discente nessa temática – fomos informados pelos monitores de que participaríamos da pesquisa científica de um deles, Danilo de Sousa Nascimento Barbosa, elaborada para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade de Brasília, “A questão da oralidade no ensino de Língua Estrangeira: dimensões corporais e afetivas no ensino de Língua Estrangeira.” A pesquisa foi finalizada no primeiro semestre de 2015, portanto, até o momento ainda não foi publicada oficialmente.

¹ *En classe et en scène (Na classe e em cena)*: projeto de extensão criada pela professora doutora em letras Maria da Glória Magalhães dos Reis, baseado na sua tese *O texto teatral e o jogo dramático no ensino de Francês Língua Estrangeira* feita na Universidade de São Paulo em 2008, em parceria com a UnB Idiomas. O curso foi gratuito e não foi exigido nenhum pré-requisito para a inscrição. Os encontros foram realizados no Centro Olímpico do campus Darcy Ribeiro da Universidade de Brasília todas as quinta-feiras pela manhã, das 10h às 12h, no período entre março e julho de 2014, época em que estava elaborando o pré-projeto da minha monografia.

Nessa pesquisa, os doze encontros foram subdivididos em três etapas: consciência corporal e espacial; a voz e o outro; e a improvisação a partir do texto. A desenvoltura corporal, vocal e linguística seria avaliada ao final do curso, a partir de uma leitura dramática da peça *Tac-tic à la rue des pingouins* (2004), escrita pelo autor togolês Gustave Akakpo. A parte prática foi fundamentada em referências profissionais da área de teatro, utilizando basicamente a técnica de improvisação, a partir dos jogos teatrais e jogos dramáticos, conceitos esses aprofundados pelos teóricos Viola Spolin e Jean-Pierre Rynngaert (vide supra).

Conquanto a proposta pedagógica desse projeto de extensão fosse a de aprender fazendo e aprender atuando com os jogos, como em qualquer curso, existem pontos positivos e pontos negativos. O foco maior do curso era a apresentação de um texto teatral, e não necessariamente a aprendizagem por meio de conteúdos programáticos específicos.

o trabalho com a especificidade do texto teatral, um texto para ser encenado e que se situa entre o oral e escrito, usado em conjunto com o jogo dramático, ferramenta que cria um ambiente apropriado à comunicação, parece ser uma solução viável e eficiente para estimular a expressão oral e a comunicação dos alunos de francês língua estrangeira, além de lhes oferecer o conhecimento de importantes criações literárias e culturais presentes no universo teatral francês. (REIS, 2008, p. 5-6)

O texto trabalhado durante este curso ofereceu uma vasta gama de conhecimento literário e cultural presente no universo teatral togolês. O texto estimulou uma discussão enriquecedora sobre temas atuais como homossexualidade, gênero e identidade. A discussão passou pelos padrões culturais do Togo interpretados a partir do texto, e por padrões culturais relacionados à nossa realidade brasileira, que formou o cerne do conceito artístico criado para a dramatização desse texto, estimulando maior criação e imaginação por parte dos envolvidos.

Embora pessoalmente tenha se aberto para mim uma oportunidade de experimentar princípios e fundamentos teatrais, especialmente de corpo e voz, o ambiente pedagógico criado deixou a desejar. As atividades verbais propostas pelos monitores desenvolveram pouco a minha expressão oral e a minha comunicação na língua francesa, já que não havia uma condução de conceitos ou objetivos linguísticos para serem atingidos durante essas atividades. Talvez o fato de não ter sido solicitado nenhum pré-requisito em relação à língua francesa, ou nenhuma verificação do conhecimento linguístico dos alunos e da turma como um todo ao

ingressar nesse projeto, tenha dificultado o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa.

Contudo, esse fator não me impediu de desenvolver habilidades humanas para pensar, explorar, e descobrir “verdades” relacionadas ao universo togolês e à língua francesa. Por meio da repetição de alguns exercícios em relação à encenação, seja por voz ou por corpo, pude entender conceitos linguísticos que um simples significado escrito no dicionário não conseguiria proporcionar. Essas repetições dos estímulos não só físicos, mas também mentais ajudaram a minha capacidade de organizar esses dados na memória durante o processo de aprendizagem, já que fora enfatizado que aquela informação era importante. Pessoalmente, a sinestesia exigida no jogo dramático contribuiu para a associação de ideias, além de trabalhar a minha memória de curto termo e transformá-la em memória permanente.

O aprendizado de memória é consideravelmente ajudado pelo jogo dramático da seguinte maneira: torna o material a ser memorizado mais significativo, auxilia o processo de repetição, propicia a memorização em profundidade através de uma compreensão abrangente, e facilita a recordação das imagens (COURTNEY, 2006, p. 286).

Em suma, a experiência como aluna nesse projeto de extensão me incentivou a refletir um pouco mais sobre esse processo de aprender uma língua estrangeira por meio do teatro, especialmente considerando que parecia não ser uma temática muito pesquisada no Distrito Federal por profissionais da área teatral. Percebi que, sem especificar os objetivos ou os conteúdos programáticos de determinada língua, um projeto assim torna-se simplesmente um curso de teatro em outra língua, deixando de ser um projeto integralmente interdisciplinar. A pergunta que mais me instigou no final desse projeto foi: como fundir o teatro com línguas sem esquecer das habilidades linguísticas? Após a decisão final de seguir nesse caminho entre essas duas áreas, uma pesquisa prática do ponto de vista como docente estabeleceu-se como necessária.

2.1.2. Estágio Supervisionado II

Inicialmente, o trabalho de campo desta monografia seria uma experimentação e colaboração entre um professor regente de Letras Inglês e uma

estagiária de Artes Cênicas num estabelecimento escolar de línguas no Distrito Federal. Idealmente, a pesquisa seria feita durante o meu Estágio Supervisionado II, estágio de regência obrigatório do curso de Licenciatura em Artes Cênicas, com o intuito de elaborar uma metodologia pessoal para que os alunos pudessem ter maior utilização do Teatro para a aprendizagem numa língua estrangeira. No entanto, essa possibilidade não pôde se concretizar por questões de conteúdo e de currículo apresentadas por outro professor, inviabilizando a realização de um experimento interdisciplinar. Em vista disso, foi preciso readaptar as estratégias abordadas para compreender esse objeto de estudo.

Em virtude dos imprevistos, o objetivo inicial mudou para a execução de outra abordagem pedagógica do ensino teatral numa escola particular e bilíngue, onde os alunos² eram de classe média-alta e tinham um carga horária aproximadamente três vezes maior do que as escolas públicas brasileiras, entre 3 e 4 horas semanais de aulas de teatro, procurando uma aproximação com o tema deste trabalho de conclusão de curso mesmo em uma situação escolar diferente. Com êxito, meu Estágio Supervisionado II, no segundo semestre de 2014, transformou-se em uma abordagem transdisciplinar na qual os alunos tiveram que adaptar gírias da sua escolha para o mundo teatral por meio da construção de personagem e da criação de uma cena nas suas aulas de teatro. Essas gírias poderiam ser em qualquer língua, mas os alunos teriam, caso necessário, de adaptá-las para a língua inglesa, na qual seriam feitas as cenas finais.

O projeto linguístico-teatral consistia na junção entre a área linguística e a área teatral, porém, com um foco mais transdisciplinar do que interdisciplinar, já que as circunstâncias eram agora diferentes. Procurou-se com isso experimentar novas possibilidades de comunicação e entendimento do universo juvenil, distanciando-se um pouco da imposição da linguagem adulta e acadêmica inerente a instituições de ensino, além de incentivar a assimilação da realidade dos alunos, em contextos informais, com contextos acadêmicos. Isso estimulou uma identificação e, também, uma participação maior por parte dos alunos, assim, contribuindo para o seu aprendizado.

² Projeto realizado com cinco de seis turmas. Total de 84 alunos, do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio, finalizaram o projeto antes de seguirem com os conteúdos iniciais da matéria.

A execução desse projeto deu-se em três etapas: construção de personagem, criação de cena e reflexão, respectivamente. Na primeira etapa, para chegar à construção do personagem, os alunos foram incentivados a escolher uma gíria, de sua preferência, após uma explicação breve e uma apresentação teórica sobre gírias. A partir do entendimento do significado da gíria escolhida, a sua origem e a sua evolução durante os anos, os alunos tiveram que pensar e elaborar certos conceitos, ideologias e fatos sobre o seu personagem. Isso incluía o gênero, a idade, a nacionalidade, a religião, a crença política, a profissão e o nível de educação. Todos esses aspectos deveriam ser derivados de alguma forma, ou inspirados, na gíria que escolheram. Foi instruído que esse personagem deveria ser completamente diferente deles mesmos, ou seja, de acordo com o perfil dos alunos, não poderia ser simplesmente um estudante de classe média-alta morando no Brasil. Esse primeiro desafio da construção de personagem permitiu aos alunos desenvolver a imaginação, algo extremamente importante para qualquer linguagem artística, além de dar-lhes a oportunidade de criar qualquer personagem fictício que gostariam.

Após a construção de personagem, a próxima etapa realizada foi a da criação de cena. Essa etapa consistiu na separação da turma em vários grupos com 3 a 5 integrantes em cada grupo, criando uma cena coerente e lógica com todos os diversos personagens criados. Essa cena tinha que conter pelo menos três elementos essenciais de narração: uma locação, um conflito e todos os personagens criados. O objetivo era criar uma cena com todos os personagens, e não mudar os personagens para caber na cena. Stanislavski, um grande ator e diretor russo cuja trabalho foi importante para o Teatro, diz que “Há uma grande diferença entre procurar e escolher em nós mesmos emoções que se relacionem com um papel e alterar esse papel para que sirva aos nossos recursos mais fáceis.” (STANISLAVSKI, 2010, p. 51). Alguns alunos optaram pelo recurso mais fácil para cumprir com a tarefa, que era o de modificar os personagens para ter lógica dentro da própria cena, deixando de lado os objetivos do projeto no total. Pois, o grande desafio artístico era estimular a imaginação, abrindo possibilidades de utilizar recursos ou estéticas teatrais diferentes daquelas a que estavam habituados. Também, não era necessário usar a gíria escolhida, ou tampouco pensar em um roteiro repleto de gírias, já que

um outro objetivo era criar personagens tão autênticos, que a plateia pudesse perceber facilmente as suas origens.

A última etapa foi a elaboração de uma reflexão. É importante uma reflexão escrita sobre o processo da atividade por parte dos discentes, que podemos associar com o conhecido 'diário de bordo', pois "[diários] são desencadeadores de aprendizagens tanto para os alunos como para o professor." (ANDRÉ e DARSIE, 1999, p. 44)

O aprendizado se dá por etapas, em tempos diferentes para cada indivíduo; faz então parte do aprendizado um tempo de maturação. Para isso, o aluno deve ter a capacidade de assimilar e compreender as informações que recebe e de estabelecer relações entre essas informações, além da habilidade de fixar-se em certo assunto, pois, quanto maior for a capacidade de concentrar-se, maior será a facilidade em aprender. (ROCHA DROUET, 2012, p. 28) A reflexão serve, assim, como um tempo de maturação.

Além de fornecer ao professor informação sobre o processo de aprendizagem dos alunos e auxiliá-lo a refletir se há um equilíbrio entre atividades práticas e atividades teóricas para possibilitá-lo a reorganizar a sua didática, a reflexão também permite que o aluno se auto avalie, tomando consciência da própria aprendizagem, detectando as suas dificuldades, os pontos fracos e procurando outros caminhos para superá-los.

Desde o início os alunos tiveram plena liberdade na caracterização de personagem e na criação de cenas que envolvessem vários outros personagens interessantes. Os alunos foram criativos também na escolha da relação entre os personagens para as cenas. Sem essas relações, as cenas não teriam sido tão cativantes. Cenas criativas, coerentes, lógicas e divertidas foram o resultado da junção da primeira etapa com essa etapa: um projeto inusitado, uma experimentação transdisciplinar, que obteve resultados gratificantes e surpreendentes para todos os envolvidos.³

Por outro lado, embora o estágio tenha contribuído para ter uma noção sobre o trabalho de um docente com um projeto transdisciplinar, a experimentação não foi uma preparação suficiente ou adequada para encarar um projeto interdisciplinar, e

³ Análise inspirada na coleta das reflexões e dos diários de bordo dos alunos, onde colocaram também observações pessoais sobre o projeto.

portanto incomum no sistema escolar brasileiro, de aprender uma língua estrangeira utilizando o teatro. O investimento num curso de treinamento especificamente baseado nessa interdisciplinaridade teatro-línguas, neste caso o Glottodrama, auxiliou numa maior percepção e assimilação do tópico em questão.

2.1.3. A Metodologia Glottodrama

Glottodrama é o nome de um projeto de pesquisa transnacional de dois anos aprovado e co-financiado em 2007 pelo Lifelong Learning Programme (Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida) da União Europeia. Coordenado pelo Laboratorio di Ricerca Linguistica di Culturiana (Laboratório de Pesquisa em Linguística Culturiana). Glottodrama visou formular e testar uma metodologia inovadora para o ensino de língua estrangeira, integrando dinâmicas comunicativas e técnicas de teatro.⁴ O projeto envolve a criação de cursos onde os alunos têm aulas de teatro em uma língua estrangeira conduzidas por um professor de língua e um professor de teatro. O fundador da metodologia Glottodrama, Carlo Nofri, o define como um método que “prevê um desenvolvimento gradual e integrado das capacidades linguísticas e performativas” (NOFRI, 2009, p. 59).

Essa metodologia procura enfatizar e desenvolver primeiramente as habilidades orais, baseando-se no princípio de que, seja no uso ou na evolução natural, a fala prevalece à escrita, pois o processo comunicativo é um fator em comum entre teatro e o ensino de línguas.⁵ O Glottodrama visa permitir que os alunos consigam produzir e compreender frases linguísticas eficientemente que vão de acordo com o contexto e o propósito. “Entre os objectivos [sic] do Glottodrama está o reduzir do uso da língua numa função metalinguística, o redimensionar a intervenção comunicativa do docente e induzir a conversação na aula para se conseguir uma comunicação mais autêntica” (NOFRI, 2009, p. 16).

Claramente, vê-se que o Glottodrama estabelece prioridade no campo da competência comunicativa do aluno, do que só na competência linguística, priorizando o que é mais importante. O aluno pode assim aplicar certos códigos

⁴ Para mais informações, visite a página: <http://www.glottodrama.eu/it.html>

⁵ Para mais informações, veja o documentário sobre o Glottodrama em <https://vimeo.com/9859334>. Acesso em 22 de maio 2015.

linguísticos e sociolinguísticos para cumprir com o seu objetivo principal na hora de comunicar-se com outra pessoa falante da língua estrangeira e não só construir frases sintaticamente corretas sem conseguir expressar-se devidamente no contexto.

Um dos maiores desafios durante o percurso inicial do Glottodrama foi da junção entre metodologia e conteúdo programático: preservar o alcance emocional e a liberdade que o teatro oferece aos alunos, sem esquecer das habilidades linguísticas que requerem precisão gramática e sintática. Esse desafio foi uma das primeiras dúvidas que tive no momento em que pretendi colaborar com um professor de língua inglês no meu estágio obrigatório para ministrar um projeto interdisciplinar desse assunto. Afinal de contas, o Glottodrama proporcionou uma solução pedagógica para esse problema, a qual compreendi melhor no seu curso de treinamento, específico para discentes.

O curso de treinamento intensivo do Glottodrama, com carga horária de 40 horas divididas em 10 aulas, foi levado a cabo no segundo semestre de 2014, de 10 a 21 de novembro, em Roma, Itália, com uma turma de 8 alunas. Esse curso fez parte do meu processo na disciplina Diplomação I, onde o objetivo principal foi de familiarizar-se com alguns princípios teóricos e uma aplicação prática de uma metodologia já sistematizada para ensinar uma língua estrangeira usando práticas teatrais. Além disso, pessoalmente, o curso forneceu uma maior compreensão em como preparar e, futuramente, lidar com a realização de um pesquisa científica mais aprofundada sobre o assunto no ensino formal do Brasil.

Esse curso, composto por aulas teóricas e aulas práticas, também foi subdividido em três etapas. A primeira etapa consistiu numa introdução em duas aulas dos princípios de uma abordagem comunicativa com uma orientação humanística, por fim ilustrando a estrutura da metodologia Glottodrama junto com algumas “histórias de casos” bem sucedidos. Essa primeira fase está escrita nos primeiros capítulos do livro oficial *Guia do Método Glottodrama: aprender línguas estrangeiras através de Laboratório Teatral* (2009)⁶, escrita pelo fundador do programa, Carlo Nofri. As aulas dessa etapa foram ministradas em inglês, por ser uma língua acessível para muitos professores de línguas.

⁶ Livro publicado em 9 línguas: italiano, inglês, português, espanhol, francês, grego, búlgaro, turco, romeno. Para mais informações, acesse <http://www.glottodrama.eu/index.php?lang=en&Itemid=304>.

Em uma segunda etapa, foi possível experimentar a aplicação do método por meio de seis aulas práticas. Passamos por uma vasta gama de atividades de aprendizagem de acordo com a estrutura do Glottodrama em um pequeno "curso Glottodrama em italiano como língua estrangeira", possibilitando-nos explorá-lo na perspectiva de estudantes. As aulas foram ministradas por dois professores, um de teatro, e outro de língua italiana, majoritariamente em italiano, por ser a língua alvo do curso.

A estrutura das aulas práticas do Glottodrama se dá por meio de cinco fases dentro de uma unidade didática (vide ANEXO C) – *input*⁷ textual; performance; reflexão linguística; reflexão teatral; retorno à performance – passando por múltiplas unidades em sala de aula a medida que completa o ciclo de todas as fases. As unidades didáticas, conceito usado pelo Glottodrama, estruturam-se obedecendo a uma determinada sequência, onde a “atenção volta-se decididamente para a «modalidade» da aprendizagem e assim, para o *sujeito* do processo de aprendizagem” (NOFRI, 2009: 65, grifo do autor). Esse tipo de abordagem deixa muito mais espaço à criatividade do aluno na escolha das soluções expressivas. Além disso, contribui para que o aluno possa alcançar os objetivos estabelecidos de forma mais consciente e autônoma.

Marcelo Giordan, Yara Guimarães e Luciana Massi⁸ explicitam o conceito de unidade didática, unidade de programação, ou unidade de intervenção pedagógica, de acordo com Antoni Zabala, estudioso dos aspectos do desenvolvimento curricular e da formação dos professores. Zabala, (1998, apud GIORDAN; GUIMARÃES; MASSI, s/d, online) define unidade didática como um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18 apud GIORDAN; GUIMARÃES; MASSI, s/d, online).

Isso favorece o desenvolvimento das capacidades metacognitivas pessoais do aluno, quer dizer, a sua capacidade de aprender como aprender, por meio da

⁷ Expressão da língua inglesa que significa entrada.

⁸ “Uma análise das abordagens investigativas de trabalhos sobre sequências didáticas: Tendências no ensino de ciências” (s/d), artigo publicado online.

análise do seu processo individual, desde que se envolva diretamente nas atividades.

A comunicação num contexto normal de aula baseia-se frequentemente na primeira fase da unidade, o *input* textual ou *input* situacional, que pode ser falado ou escrito (vide ANEXO B). Como conceito utilizado no ramo da aquisição de uma língua estrangeira, no geral, esse termo é interpretado como a entrada disponível para os estudantes. Nessa entrada, os itens linguísticos pré-determinados são derivados tanto do significado como do conhecimento das normas e estruturas da língua alvo (VAN LOI e FRANKEN, 2010, online). Isso implica que os alunos precisam entender a mensagem transmitida a eles e ainda têm de processar alguns dados linguísticos para além da sua competência linguística existente. A partir do *input*, o professor desenvolve a sua lição para levar os alunos a aprenderem as regras gramaticais e os elementos lexicais da língua estrangeira (NOFRI, 2009, p. 87). O livro do Glottodrama fornece maiores informações úteis e pontuais para que o professor consiga fazer uma escolha correta e adequada dos *inputs*, de acordo com o conteúdo linguístico a ser passado e a potencialidade de dramatização do *input*.

“O *input* deve ser imediatamente seguido por uma tentativa de **performance**” (NOFRI, 2009, p. 63, grifo do autor), passando do texto linguístico analisado ao texto linguístico representado. Todas as performances foram registradas em vídeo para que todos pudessem ver, permitindo aos alunos se auto avaliarem e aos professores analisarem de uma forma mais aprofundada as performances individuais, proporcionando um auxílio mais personalizado e direcionado a cada aluno.

A reflexão linguística, nomeada por Nofri como o Canto Gramatical, é a “discussão e explicação dos problemas gramaticais e lexicais originadas pelo texto” (NOFRI, 2009, p. 63). Nesse momento, com a supervisão do professor, os alunos exploram mais aprofundadamente os aspectos lexicais e gramaticais do texto, sendo estimulados a procurar autonomamente, em livros de gramática e dicionários, as respostas às questões gramaticais e lexicais surgidas espontaneamente durante o primeiro impacto com o *input* textual. Ao final dessa fase, deveria ser fornecida pelo tutor uma síntese do que foi descoberto, formalizada em regras.

A quarta fase consiste na avaliação e reflexão dos aspectos da representação e dos aspectos expressivos e pragmáticos dos textos. Esta parte da unidade didática, chamada como Actor Studio, é o momento de reflexão sobre a prática teatral que os participantes utilizaram para comunicar.

Por último, todos os alunos devem voltar à Performance na quinta fase, re-dramatizando o texto de acordo com a sua aprendizagem na área linguística e na área teatral. “Este é o momento da síntese do que foi aprendido e experienciado, o momento da gratificação da aprendizagem no qual o aluno descobre uma maior intimidade com o texto e com as suas modalidades expressivas” (NOFRI, 2009, p. 64). Esse esquema circular (vide ANEXO A), que é continuamente repetido, assegura uma distribuição equilibrada não somente do tempo, mas também da atenção e das energias em todos os aspectos do desempenho da língua e da performance. Também, nessa fase, existe uma maior probabilidade da aprendizagem transformar-se em aquisição (NOFRI, 2009, p. 65).

Todas as aulas práticas durante o curso de treinamento consistiram em completar um ciclo das cinco fases mencionadas em cada aula. Por ter sido nível básico da língua italiana, as unidades didáticas consistiam na escolha de competências linguísticas-alvos, a base de estruturas gramaticais simples, sem exigir um vocabulário tão extenso por parte dos alunos. Pelo fato do meu conhecimento da língua italiana ser mais avançado, foi possível perceber, nas minhas companheiras, a aquisição de alguns elementos semânticos e sintáticos da língua italiana.

No final da segunda etapa, houve uma apresentação final com a participação de todos os aprendizes do Glottodrama. Essa apresentação foi organizada a partir das cenas produzidas, dramatizadas e gravadas em sala de aula. As gravações nos auxiliaram a trabalhar alguns aspectos teatrais além de compreender alguns erros linguísticos presentes, e até consistentes, para que pudéssemos melhorar para a apresentação final. No último dia dessa parte prática, foi gravada a apresentação, a qual foi entregue ao final do curso.⁹ Vale ressaltar que, de acordo com a metodologia Glottodrama, cada curso ministrado é dividido em duas partes. “Na primeira trabalha-se o training básico de actores [sic] utilizando micro-textos. Na segunda

⁹ Apresentação final: Disponível em <<https://vimeo.com/112790795>>. Acesso em: 2 jul. 2015.

parte trabalha-se com um texto mais complexo (uma obra teatral completa ou um argumento) já existente ou produzido pela classe” (NOFRI, 2009, p. 59).

Nessa segunda etapa, foi possível observar essa divisão definida pelo Glottodrama, embora em uma proporção bem menor do que um curso completo.

Na terceira e última etapa, após uma avaliação dos resultados pedagógicos desta experiência, nós candidatas fomos orientadas a elaborar uma Unidade de Ensino Glottodrama nas nossas línguas de trabalho, em duplas e, em seguida discutimos os efeitos e as consequências dessas pequenas unidades. No final, todas nós recebemos algumas ferramentas de aprendizagem disponibilizadas pela instituição em formato digital, incluindo uma cópia impressa do livro *Guide to Glottodrama Method: learn foreign languages through drama* (2009).

Durante o treinamento, as questões que foram mais esclarecidas estão relacionadas com a própria aplicação do teatro no ensino de línguas do ponto de vista de docência. Ao iniciar essa pesquisa, considerava-se que essa aplicação do teatro no ensino de línguas seria somente possível para turmas mais avançadas, excluindo completamente as turmas básicas. Porém, a experiência nesse curso comprovou que é possível empregar sim uma metodologia como esta em turmas básicas, obtendo resultados benéficos por meio de exercícios fáceis, como a repetição de palavras e frases do conteúdo pertinente a esse nível.

Entretanto, o próprio curso de treinamento era curto em duração e limitado de conteúdo, pois para habilitar um professor em uma metodologia como essa, requer-se mais tempo do que apenas 40 horas, e também uma maior exploração dos conteúdos necessários para empregar essa metodologia, de forma eficiente, em sala de aula. Por exemplo, houve pouco estudo dos conteúdos teatrais, especialmente considerando que somente esta aluna era da área do teatro, entre oito. Essa falta de professores de teatro procurando se habilitar também prejudica a possibilidade de empregar essa metodologia em várias escolas em diversos países, pois não há profissionais suficientemente treinados.

Consequentemente, a execução do projeto Glottodrama será mais eficiente quando ambos os professores adquiram conhecimento e experimentação didática em Teatro e em Línguas para que a absorção desse tipo de proposta seja possível por todos os envolvidos. Para um professor de línguas que desconheça o Teatro, além de um manual de atividades teatrais ser improdutivo, um curso carente em

conteúdos de teatro pode também comprometer a compreensão balanceada entre a teoria e prática das duas áreas mencionadas, prejudicando a aprendizagem do aluno. Como resultado, os alunos acabam desvalorizando o Teatro por causa da incompreensão da totalidade da sua linguagem.

Enfim, essa experiência facilitou o entendimento de uma metodologia já sistematizada associada a essa proposta interdisciplinar almejada. Porém, como em qualquer experimentação, dificuldades e problemas são identificados. Os problemas encontrados na aplicação da metodologia Glottodrama também se aplicam à realidade das minhas experiências pessoais, especialmente considerando todos os imprevistos que sofri. Para futuras aplicações do tipo de projeto interdisciplinar almejado nesta monografia, é importante tomar esses problemas em consideração para depois procurar resolvê-los de forma adequada à nossa realidade.

2.1.4. Adaptação à nossa realidade

Algumas das questões que apareceram nesta pesquisa inicialmente, parecidas às perguntas feitas por professores de teatro na rede pública, precisam ser refletidas em nível administrativo e pedagógico mais amplo, como por exemplo, a grade curricular, horários, salas de aula (espaço). Através da discussão dessas questões, evidenciará-se a necessidade de refletir sobre o trabalho de coordenação pedagógica nas escolas para que a prática possa se dar de forma mais eficiente (KOUDELA, 2008, p. 84).

Um dos primeiros problemas identificados durante essa trajetória pessoal foi resistência à inovação, seja por alguns da comunidade universitária ou por alguns da comunidade da educação básica. Essa resistência pode ser por parte dos alunos, como também dos professores. Neste caso, por não ter tido alunos que tivessem contato direto com essa proposta interdisciplinar por mim desejada, a resistência foi principalmente por parte dos professores, do ensino superior e da educação básica. Por esta razão é importante conscientizar não só os outros professores de língua e de teatro, mas também os coordenadores das escolas que não estão diretamente envolvidos na proposta. Com isso, haverá uma aceitação maior por parte do corpo docente já que compreenderão os princípios e as metas que o projeto teria,

sublinhando a sua flexibilidade de ser também integrado em programas de ensino já existentes.

A situação profissional e educacional no Brasil também afeta o avanço desse projeto interdisciplinar. Enquanto nós da área teatral debatemos se uma pessoa com pouca experiência teatral e docência artística deveria lecionar aulas de artes cênicas, os da área linguística debatem se uma pessoa, mesmo fluente em certa língua estaria ou não automaticamente habilitada a dar aulas daquela língua em específico. Esse tipo de situação pode resultar num projeto em que a metodologia será improdutiva, já que consistirá de atividades equivocadas. Para ser um projeto interdisciplinar, é imprescindível que o ministrante conheça as várias particularidades e especificidades das duas áreas. Por isso, a colaboração entre dois professores, um de teatro e um de línguas, irá contribuir para que o programa consiga alcançar seu máximo potencial na sua totalidade.

Tudo isso significa que cada profissional deverá ter uma formação acadêmica em uma das áreas, e ser flexível para trabalhar com outro professor que não necessariamente saiba todas as especificidades e possibilidades que a outra área tem. Os próprios profissionais deverão ser mais abertos a essa troca, ao intercâmbio e às nuances e provocações que a interdisciplinaridade evoca, sem ter medo do que desconhece e confiar no trabalho do outro.

Além disso, havendo um maior contato entre as duas áreas no ensino superior, a colaboração entre dois profissionais poderá aumentar, contribuindo para o aumento da quantidade de pesquisas sobre o assunto. Havendo mais pesquisas nessa área, pesquisas essas que tenham colaboração das áreas de linguística e teatral, fará com que seja mais completa a proposta interdisciplinar, assim contribuindo para aumentar o reduzido acervo de pesquisas existentes sobre esse tema. Divulgando a produção de trabalhos universitários e uma mediação maior entre os departamentos da universidade, será possível permitir um diálogo entre universidade e escola para avaliar a relevância dos resultados da pesquisa. Esse tipo de aproximação dentro da academia ajudará a temática a ganhar força o suficiente para depois investir nas escolas da educação básica com menos conflitos.

Ao realizar um trabalho de campo como este, é importante estabelecer o nível linguístico de cada turma, para poder avaliá-los de forma justa e objetiva, além de poder planejar o conteúdo e a metodologia para cada aula. Sem isso, os alunos

podem não desenvolver as suas habilidades linguísticas de forma sistematizada, e acabam desenvolvendo somente as suas habilidades artísticas, resultando em um projeto mais transdisciplinar do que interdisciplinar. Essa formação das turmas de acordo com o seu nível de conhecimento linguístico pode influenciar também a estrutura e organização curricular e pedagógica da escola. Como já mencionado anteriormente, as mudanças nos projetos pedagógicos das escolas fará com que as mesmas sejam mais adequadas para a nossa realidade, pelo menos no que diz respeito ao ensino-aprendizagem no Brasil.

Por último, um grande problema, mas que também pode ser adaptado até um maior investimento seria a infraestrutura da escola. Ao reconhecer que o teatro não é somente recreação, as escolas poderão investir também em salas de aulas adequadas para a realização desse tipo de proposta, além de oferecer uma carga horária maior, já que poderá não ser afetada por outros fatores como a transformação do espaço físico da sala de aula. O ideal seria o investimento num auditório ou teatro, que tenha capacidade de explorar várias áreas técnicas do teatro, como iluminação e cenografia, além de aproximar o universo teatral para o universo juvenil, já que muitos não têm contato com o mundo teatral.

Como o objetivo deste trabalho não foi o de relatar o passo a passo dessas metodologias pesquisadas, as vivências práticas aqui descritas foram de suma importância não somente para evidenciar esse tema em ação, mas também para compreender o desenvolvimento da didática de diversas metodologias. Mesmo não tendo sido aplicada a metodologia inicial por causa dos inúmeros imprevistos, foi possível observar e refletir sobre alguns aspectos tanto do ponto de vista discente quanto docente.

No geral, as experiências aqui apresentadas focaram no desenvolvimento da oralidade do aluno em determinada língua, baseado na hipótese em que a experiência viva da encenação de textos de teatro visa um acesso estético à palavra, quando os alunos podem superar a inibição de falar uma língua estrangeira. No entanto, com maior exploração desse tipo de proposta, é possível que a interdisciplinaridade, utilizando especificamente o teatro, facilite a aprendizagem de diversos fatores, por interferir positivamente no desenvolvimento da cognição, como consta Barbosa:

Sob o efeito das artes, as áreas mais afetadas positivamente ou expandidas são: ler e escrever, linguagem oral, apurar foco de atenção e inteligência

espacial. Cerca de três mil estudos em cognição e inteligência artificial comprovam que a inteligência espacial tem enorme impacto na vida humana e na aprendizagem. [...] Nas pesquisas que examinou [James S. Catteral] encontrou 84 efeitos positivos das artes, entre eles a habilidade de resolver conflitos, facilidade de expressão, persistência, imaginação, criatividade, espírito de colaboração, cortesia, tolerância, etc. Mas as últimas são qualidades sociais, e o grande número de pesquisas que Catteral examinou comprova mesmo é que a arte desenvolve a inteligência. (BARBOSA, 2008, p. 25-26)

Já que está sendo ressaltado os efeitos positivos do teatro, a proposta interdisciplinar desta monografia ambiciona contribuir para o aprendizado do aluno quando o objetivo maior dos discentes não seja somente focado na oralidade da língua em questão. Por isso, é preciso aproveitar a amplitude que o teatro proporciona, atingindo vários elementos das diversas práticas teatrais que vão além dos jogos e do texto teatral. Assim, esta proposta tem a ambição de acrescentar mais um argumento para o confronto com a questão da valorização do Teatro no Brasil. O próximo capítulo tece considerações sobre esta amplitude mencionada do teatro no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

CAPÍTULO III - BREVE DIÁLOGO ENTRE DUAS LINGUAGENS

Neste último capítulo abordarei a questão da flexibilidade de Teatro e a interpretação equivocada desta flexibilidade como ferramenta, ao invés de como uma linguagem.

A arte como manifestação está presente em toda parte. Os conhecimentos artísticos e estéticos são necessários para que a leitura e a interpretação do mundo sejam consistentes, críticas e acessíveis à compreensão do aluno. Além de contribuir para o desenvolvimento pessoal, tais saberes podem aprimorar a participação dos jovens na sociedade e promover a formação de sua identidade cultural. Uma visão ampla de como explorar e interpretar o mundo, fornecida pelas artes em geral e o teatro em específico, muito ajudaria a expressar essa identidade cultural em outra língua, assim expandindo sua identidade de acordo com as novas perspectivas embutidas na língua em questão.

Porém, ainda há pouco reconhecimento social do Teatro enquanto linguagem. As pesquisas na área da proposta interdisciplinar investigada neste trabalho são majoritariamente desenvolvidas por estudiosos da área de Línguas. A falta de pesquisas aprofundadas do ponto de vista teatral pode talvez explicar porque o Teatro é visto simplesmente como uma ferramenta.

Existem várias abordagens sobre ensinar uma língua estrangeira. Entre elas estão a abordagem comunicativa, a abordagem direta, a abordagem da gramática e da tradução, a abordagem audiolingual, entre outras (LEFFA, 1999, online). Sem dúvida, todas essas abordagens apresentam uma evolução no que diz respeito ao ensino de línguas. Porém, o ideal seria uma abordagem que proporcionasse familiarização, construção e aquisição da competência comunicativa por meio da interação humana e situações reais de comunicação. Por isso, o teatro é considerado como uma “abordagem”, já que é o que mais se aproxima a esse ideal. Porém, isso não significa que o Teatro deveria deixar de ser uma linguagem para se transformar simplesmente em uma ferramenta que atenda as necessidades de outras linguagens.

Por ser visto assim, as particularidades e as exigências que fazem parte dessa linguagem são deixadas de lado, criando mais comumente uma grande

ausência do conteúdo necessário para uma aprendizagem significativa. Uma pessoa formada em Artes Cênicas, que conheça todas as especificidades do Teatro, consegue perceber essas desigualdades em termos de conteúdos pragmáticos, por ter um olhar mais afinado e direcionado para essas especificidades. Tais desigualdades acabam por contribuir para a desvalorização da visão do Teatro enquanto linguagem, principalmente por parte de profissionais de outras áreas.

Da mesma forma que o documento literário não deveria ser usado como único material de aprendizado da língua, o Teatro também não deveria ser usado como simplesmente outro recurso para o aprendizado da língua. Deveria ser usado como um meio de aprendizagem no qual o aluno possa explorar todos os lugares possíveis da língua estrangeira, como elementos acústicos, gráficos, semânticos, morfossintáticos (REIS, 2008, p. 3), e das suas qualidades sociais e intelectuais, além de todas as virtualidades conativas e pragmáticas que o Teatro proporciona.

Comumente, existe uma desconexão entre a escolaridade e a vida dos alunos. Por exemplo, os alunos leem sobre algumas experimentações, e são postos a reproduzi-las, como descrito nos livros. Eles são, desde o início, limitados a explorar o trabalho autêntico e profissional que um, cientista por exemplo, exerce. Uma explicação verbal em como andar de bicicleta não tem a mesma significação para alguém que está pedalando, aprendendo na prática em como andar de bicicleta. Considerando que as práticas teatrais dão a possibilidade de simular situações reais, existem vários benefícios ao situar essa aprendizagem num contexto mais autêntico. São esses: aquisição de conhecimento implícito, aterramento de conhecimento teórico, contextualização, facilitação de transferência entre domínios e alteração de motivação (ANDERSEN, 2004, online).

Primeiro, a aquisição de conhecimento implícito seria a desse apreendido conscientemente quando colocamos em prática as experiências que são difíceis em realizar num contexto educacional, como estágios. Segundo, um conhecimento que surge de uma experiência autêntica reduz os questionamentos dos alunos sobre a aplicabilidade desse conhecimento. Terceiro, situando a aprendizagem num contexto parecido num que possa ser aplicado na realidade, evita de ser fragmentada e torna-se acessível para resolver problemas reais. Quarto, o ensino segmentado e estruturado em disciplinas dificulta o aluno em transferir conceitos e habilidades de um contexto para outro. Por último, os alunos são motivados a se comprometerem

mais com o seu ensino aprendizagem num contexto autêntico do que num contexto escolar tradicional por serem estimulados a explorarem o objeto de estudo, e não simplesmente se informarem para uma avaliação teórica.

As práticas teatrais dão possibilidade para essa imersão autêntica da realidade em sala de aula. Embora existam dificuldades pragmáticas para essa imersão, o Teatro pode contribuir para esse contexto criando um universo parecido com a da realidade. Incluindo elementos essenciais de um contexto autêntico pode ser uma simulação que contribua para uma maior assimilação entre a escola e o real.

O convívio social requer o domínio das linguagens como instrumentos de comunicação e negociação de sentidos, principalmente por terem implicações de carácter histórico, sociológico e antropológico que auxilia-nos a nos constituirmos (BRASIL, 2000). Por mais que o mundo contemporâneo seja marcado por um apelo informativo imediato, a reflexão sobre a linguagem teatral e os seus sistemas é mais do que uma necessidade, é uma garantia de participação ativa na vida social, alcançando a cidadania desejada.

Deverá, assim, continuar o processo de desenvolvimento da capacidade de aprender, com destaque para o aperfeiçoamento do uso das linguagens como meios de constituição dos conhecimentos, da compreensão e da formação de atitudes e valores. (BRASIL, 2000, p. 20)

Por isso, é de suma importância tratar o Teatro como uma linguagem, com seu próprio conteúdo, com suas complexidades, com seu próprio sistema de comunicação, já que é um meio de não só constituir conhecimentos, mas também de contribuir para a formação do cidadão. Inclusive, é importante conhecer e poder analisar todos os aspectos referentes à dramaturgia cênica, antes de ambicionar um produto final, já que o teatro não é feito somente por atores e literatura dramática. Sem tratar o Teatro como uma linguagem, será difícil aproximar-se a um projeto interdisciplinar de Teatro e Línguas, pois as experiências seriam intermediárias e não alcançariam a potencialidade que esse projeto tem. Sem dúvida, ao constatar que o teatro é não só uma linguagem, mas uma área de conhecimento bastante ampla, uma língua, seja ela primeira, segunda ou estrangeira, também é uma linguagem que tem suas próprias particularidades. Assim sendo, devemos reconhecer as duas linguagens, como feito pelo Ministério da Educação, enquanto professores e

pesquisadores, para que os alunos possam frutificar do que os dois têm para oferecer.

O teatro pode contribuir para que experiências possam ser vivenciadas de forma enriquecedora. Alguns estudiosos refletem sobre o empobrecimento da experiência (AGAMBEN, 2005 apud SILVA, s/d, online; BONDÍA, 2002) que vem a partir das múltiplas consequências do uso inapropriado do desenvolvimento tecnológico na vida do homem moderno. O filósofo Giorgio Agamben, inspirado nos escritos de Walter Benjamin, busca uma reflexão sobre a impossibilidade do homem fazer ou transmitir a experiência, talvez por causa do estilo de vida cotidiano carregado de eventos que já não podem mais converter-se em experiência. Ele declara que:

Todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é algo que ainda nos seja dado fazer. Pois, assim como foi privado de sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo (AGAMBEN, 2005, p. 21 apud SILVA, s/d, online).

No entanto, o empobrecimento da experiência não está apenas na incapacidade de narrar, mas na incapacidade de vivenciar sua relação com o mundo. Em outras palavras, somos sujeitos de obter experiências significativas já que temos dificuldades em apropriar o que nos acontece, traduzi-los e narrá-los por meio de uma linguagem. Jorge Larrosa Bondía afirma que ter uma experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p. 21). Mas, as experiências são cada vez mais raras por falta de tempo, e também por falta de apropriação das linguagens e apreciação maior dessa produção de sentidos. Um exemplo claro de uma pseudo-experiência seria os passeios turísticos, quando visitamos lugares históricos e nos preocupamos mais em registrá-los em câmeras digitais. Segundo o filósofo Heidegger (1987, p. 143 apud BONDÍA, 2002, p. 25) uma experiência significa:

que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. (HEIDEGGER, 1987, p. 143 apud BONDÍA, 2002, p. 25)

Se não temos uma experiência que nos afeta, a assimilação dos conteúdos em sala de aula com a realidade será difícil. Isso se aplica não só ao aluno, mas também ao professor, pois há uma grande probabilidade da produção de

conhecimentos ser repassado sem quaisquer significação ou reflexão. Ao aprender uma nova língua, a aquisição dela é baseada em experiências já que se expressar inconscientemente numa outra língua depende se nos deixamos “abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso” (BONDÍA, 2002, p. 25). O Teatro é uma linguagem que permite: refletir sobre o que nos passa; apreciar as experiências dos outros; contextualizar diversas experiências de acordo com os nossos valores sociais e morais e a nossa realidade; e produzir experiências próprias.

Embora seja discutível a ênfase exagerada na importância da experiência, que anularia todos os saberes que adquirimos através de leituras ou outras formas de estudo, que não o vivenciamento pessoal, o Teatro é uma linguagem que ajuda assimilar os nossos saberes com as nossas experiências. Pois, ela tem uma flexibilidade de permear vários níveis de conteúdos que ultrapassam o ator, os jogos ou o texto. Reconhecendo esses outros aspectos cênicos, enxergando a magnitude da linguagem teatral, é possível atingir a interdisciplinaridade de Teatro e Línguas não só como um curso livre, mas também como uma atividade essencial para a educação básica. Essa identificação do Teatro como linguagem ao aplicar um projeto de Teatro e Línguas numa instituição pública da educação básica não só contribuirá para o aumento da sua valorização, mas também fará com que línguas estrangeiras sejam mais acessíveis para todos, e não somente para alguns privilegiados que procuram estabelecimentos educacionais específicos para línguas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recapitulando, vimos o quanto Teatro é flexível no seu conceito, portanto, também como linguagem. Essa flexibilidade contribui para a sua aplicabilidade em finalidades interdisciplinares e escolares, além da disciplina teatro nas escolas. Foi introduzido alguns termos linguísticos, como competência linguística e competência comunicativa. Após uma contextualização da realidade brasileira em termos de ensino de teatro observamos várias experiências que poderão ser levados em conta ao adaptar essa proposta para a nossa realidade. Não obstante, as experiências demonstram como não deveria se limitar a somente um único recurso, e por isso é importante que alguém do Teatro, que tenha consciência de todas as suas particularidades e demandas, colabore com um professor de Línguas. A integração entre essas duas áreas, ambas usadas com responsabilidade e planejamento adequado, possibilita o aluno a relacionar a sua experiência escolar com a sua realidade, e talvez aumente o valor das áreas envolvidas.

Neste período da pesquisa, foi possível perceber que uma verdadeira aprendizagem está na construção dos conhecimentos do professor e do aluno, e para haver um ensino de qualidade, as próprias disciplinas devem se complementar em conteúdos e metodologias. Com as aulas sendo mais participativas, interativas e envolventes nas atividades teatrais e linguísticas, o aluno torna a ser um agente mais ativo do que passivo em sala de aula.

Tudo isso exigiu uma grande reflexão da minha parte e ampliou as possibilidades que tenho como professora e pesquisadora, com propostas alternativas, desenvolvidas como ações para além do ensino curricular proposto. Posso afirmar que, embora tenha levado adiante essa tal pesquisa, todavia não me sinto dotada de ambos os conhecimentos, das áreas linguística e teatral, porém acredito que o empirismo aliado ao conhecimento científico são características fundamentais para alcançar resultados consistentes na pesquisa científica.

Como trabalho de conclusão de curso na Universidade de Brasília, volto a dizer que a proposta inicial era basear-se em uma experiência didática, mesclando teatro e línguas, mas todas as experiências, mesmo assim, foram de suma importância para compreender este tema. Ademais, a bibliografia e os

conhecimentos pertinentes a esta temática são muito mais extensas do que visto aqui, pois o maior desafio para este trabalho foi a busca de identificação de linhas, correntes, teorias ou propostas pedagógicas coerentes com esta proposta, e o recorte desses para expôr o cerne do discorrido neste trabalho. Por último, reconheço a falta de teoria teatral para realmente integrar um projeto interdisciplinar, por não ter vivenciado ou tampouco experimentado em sala de aula.

A disciplina de teatro também deve ser considerada como uma linguagem, com seus próprios códigos e conteúdos, não somente como uma recreação ou ferramenta. Pois, ela é capaz de desenvolver muito mais do que só a oralidade no ensino de uma língua estrangeira.

Durante a minha experiência pessoal, percebi que dos cursos pilotos e pesquisas já finalizadas nessa temática no Brasil que conheci, havia maior interesse por parte dos professores de línguas para usar essa proposta, de que dos professores da área teatral. Espero que este trabalho contribua para o aumento de publicações sobre o tema, bem como para a formação continuada de profissionais, já que a implementação de um projeto interdisciplinar em escolas públicas de educação básica no contexto brasileiro pode ser benéfica. É preciso repensar a escolarização brasileira e reprojeter o seu, para que ele prepare as crianças para o futuro com as competências que são necessárias para o hoje e o amanhã.

No final das contas, essa proposta interdisciplinar não procura propor que os professores se tornem diretores ou que os alunos se tornem atores, mas que ambos compreendam que comunicar-se em uma língua estrangeira vai muito além de reproduzir estruturas linguísticas. Embora uma educação como esta seja difícil no Brasil por enquanto, pois demanda investimento, capacitação e valorização dos professores e infraestrutura de qualidade, acredito que esse projeto tenha potencial para ser estudado, planejado, desenvolvido e implementado no futuro por causa das exigências desse século. A integração disciplinar é um fator que agrega valor aos conhecimentos do aluno de maneira que sua lógica de análise e de avaliação estarão em maior sintonia com a sua realidade. Isso possibilitará ao aluno um maior entendimento em diversos assuntos, tornando suas ações mais efetivas de acordo com a sua vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKAKPO, Gustave. Tac-Tic à la rue des pingouins. In: **4 petites comédies pour une comédie**. Belgique: Lansman, 2004.

ANDERSEN, Christopher. "Learning in "As-If" Worlds: Cognition in Drama in Education". **Theory into Practice**. v. 43. n. 4. p. 281-286. 2004. Disponível em <<http://www.jstor.org/stable/3701536>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de.; DARSIE, Marta Maria Pontin. "Novas práticas de avaliação e a escrita do diário". In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999, p. 27-45.

BARBOSA, Ana Mae. "Arte-Educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras". Tradução: Sofia Fan. **Revista de Estudos Avançados**. v. 3, p. 170-182, 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

_____. "Interterritorialidade na Arte/Educação e na Arte". In: _____.; AMARAL, Lilian. (Orgs). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008. p. 23-44.

BASTOS, Maria Alice Junqueira. "A Escola - Parque: ou o sonho de uma educação completa (em edifícios modernos)". **AU. Arquitetura e Urbanismo**, v. 178, p. 42-45, 2009. Disponível em <<http://au.pini.com.br/arquitetura-urbanismo/178/artigo122877-1.aspx>>. Acesso em: 8 jun. 2015.

BONDIA, Jorge Larrosa. "Notas sobre a experiência e o saber de experiência". **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

BOARATI, Juliana. "Nova grade curricular e a infância". Editora Mythos. **Pedagogia da Educação**, n.1, p. 6 -11, agosto/setembro, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. vol 1. Brasília: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Bases Legais. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, s/d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em 27 abr. 2015.

BRILL, Alice. **Da Arte e Da Linguagem**. 1. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1988.

CARTAXO, Carlos. “A tal polivalência: interface do conhecimento ou especificidade?.” Belo Horizonte, MG: 2009. Disponível em <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=72302>>. Acesso em: 8 jun. 2015.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação**. Tradução: Karen Astrid Miller e Silvana Garcia. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2006.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. “Concepções de Polivalência e professor polivalente: uma análise histórico-legal”. João Pessoa, PB: 2012. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.61.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2015.

DÓRIA, Lílian Maria Fleury Teixeira. **Linguagem do teatro**. Curitiba: Editora Ibpex, 2009. (Coleção Metodologia do Ensino de Artes; v. 7).

FRANKEN, Margaret; VAN LOI, Nguyen. “Conceptions of Language Input in Second Language Acquisition: A Case of Vietnamese EFL Teachers”. **Language Education in Asia**. v. 1 p. 62-76 2010. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5746/LEiA/10/V1/A06/Nguyen_Franken>. Acesso em: 13 jun. 2015.

GIORDAN, Marcelo; GUIMARÃES, Yara A. F.; MASSI, Luciana. “Uma análise das abordagens investigativas de trabalhos sobre sequências didáticas: tendências no

ensino de ciências”. São Paulo: Universidade de São Paulo (s/d). Disponível em <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0875-3.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

GLOTTODRAMA. **Glottodrama**: insegnare la lingua attraverso il teatro. [Vídeo Documentário] Ano de produção: 2010. Itália. 22 min, colorido. Realização: Edizioni Novacultur. Disponível em <<https://vimeo.com/9859334>>. Acesso em: 22 mai. 2015.

_____. **Final Performance Glottodrama Course**: november 2014. [Vídeo] Ano de produção: 2014. Itália. 14 min, colorido. Realização: Edizioni Novacultur. Disponível em <<https://vimeo.com/112790795>>. Acesso em: 2 jul. 2015.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. “Jogos teatrais na escola pública”. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 81-97, July 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 6 jun. 2015.

KOUDELA, Ingrid Dormien. A Peça Didática de Baden Baden - Oficinas Pedagógicas de Formação Permanente. In _____.: **Texto e Jogo**. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 81-99.

KUHN, Lara Brenda Campos Teixeira. “Novas Tecnologias e Ensino de Línguas: relações entre o “dizer” e o “fazer” de documentos governamentais para o ensino de línguas”. **Revista do SELL**, v. 3, p. 189-196, 2011. Disponível em <<http://www.webartigos.com/artigos/novas-tecnologias-e-ensino-de-linguas-relacoes-entre-o-dizer-e-o-fazer-de-documentos-governamentais-de-referencia-para-o-ensino-de-linguas/67084/>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

LEFFA, Vilson José. “O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional”. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2015.

LIDDELL, Henry George. **A Greek-English lexicon, comp. by Henry George Liddell ... and Robert Scott ...** New York: Harper & brothers, 1875.

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

NOFRI, Carlo. **Guia do Método Glottodrama**: aprender línguas estrangeiras através de Laboratório Teatral. Tradução: Miguel Aguiar. Portugal: Novacultur, 2009.

_____. **Guide to Glottodrama Method**: Learn foreign languages though Drama. Tradução: Roberto Cruciani. Rome: Novacultur, 2009.

_____. **Glottodrama Handbook**. Apostila, Novacultur. Rome, [s/d].

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Tradução: J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectica, 2008.

REIS, Maria Glória Magalhães. **O texto teatral e o jogo dramático no ensino de Francês Língua Estrangeira**. São Paulo: USP, 2008. 259 f. Tese (Doutorado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Francesa, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

REPORTAGEM. Linhas pedagógicas no Brasil. Editora Mythos. [Editorial] **Pedagogia da Educação**, n.1, p. 40-45, agosto/setembro, 2012.

ROCHA DROUET, Ruth Caribe da., Distúrbios da aprendizagem na infância e auxílio psicopedagógico. Editora Mythos. [Editorial] **Pedagogia da Educação**, n.1, p. 26-31, agosto/setembro, 2012.

SIEPEL, Michael. "Interdisciplinarity: an introduction". Missouri: Truman State University, Kirksville, 2012. Disponível em <<http://mseipel.sites.truman.edu/files/2012/03/Introducing-Interdisciplinarity.pdf>> Acesso em: 28 abr. 2015.

SILVA, Anilde Tombolato Tavares da. "Experiência e Linguagem: um pensar sobre a infância". Universidade Estadual de Londrina. Londrina: s/d. Disponível em <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss02_05.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2015.

SILVA, Eduardo Dias da. **A – TUA – AÇÃO**: o texto teatral, o corpo e a voz como mediadores na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (francês). Brasília: UnB, 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras.

SOUZA, Júnio César Batista de. **O Texto Dramático**: uma ferramenta para o desenvolvimento da apropriação em LE. Brasília: UnB, 2013. 125 f. Dissertação

(Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras.

STANISLAVSKI, Constantin. **A Construção da Personagem**. Trad. Pontes de Paula Lima. 19 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

TIENSON, John. "Linguistic Competence". Transactions of the Nebraska Academy of Sciences and Affiliated Societies. Lincoln: University of Nebraska, 1983. Disponível em <<http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1258&context=tnas>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

VILLAR, Fernando Pinheiro. "Interdisciplinaridades Artísticas". In: SANTANA, Arão Paranaguá de.; SOUZA, Luiz Roberto de.; RIBEIRO, Tânia Cristina Costa (Eds.). . **Visões da Ilha: apontamentos sobre teatro e educação**. São Luís: UFMA, 2003. p. 115–120.

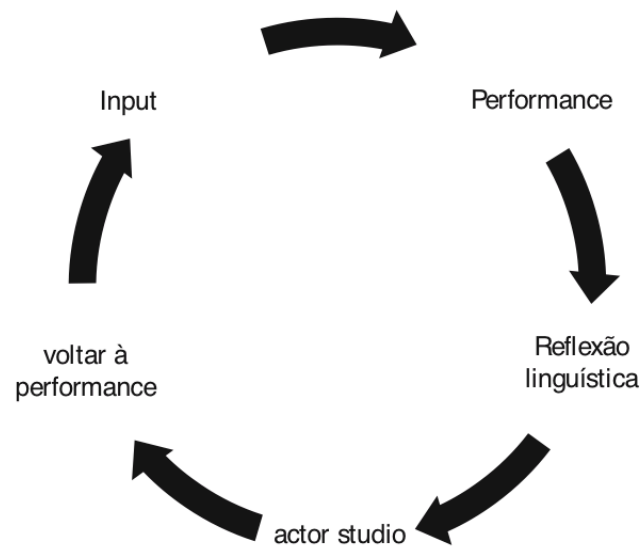
_____. "performanceS". In: CARREIRA, André; VILLAR, Fernando; GRAMMONT, Guiomar de. et al. (Orgs). **Mediações performáticas latino americanas**. Belo Horizonte (MG): FALE / UFMG, 2003. v. 1 p. 71–80.

_____. "Interdisciplinaridade artística e La Fura dels Baus; outras dimensões em performance". In: II Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. **Anais...** Salvador, BA: ABRACE, 2001. v. 2. p. 833-838.

ANEXOS

A. Esquema circular da Unidade Didática do Glottodrama

• Fonte: NOFRI, 2009, p. 64 (Português)



B. Exemplo de um *input* didático do Glottodrama

• Fonte: NOFRI, 2009, p. 95-97 (Português)

Tabela para classificação de textos e actividades (1o ano, Nível A2, B1, B2)

Tipologia comunicativa:	Micro-texto <input checked="" type="checkbox"/> Input textual <input type="checkbox"/>	Macro-texto <input type="checkbox"/> Input Situacional <input checked="" type="checkbox"/>
Título da actividade:	Será que enlouqueceram?	
Fonte:	Auto-produção Instituto Coordenador	
Nível QECR (Common European Framework):	A1 <input checked="" type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input checked="" type="checkbox"/> C2 <input checked="" type="checkbox"/>	

Tabela para classificação de textos e actividades (1o ano, Nível A2, B1, B2)	
Competências Linguísticas-alvo:	OC <input checked="" type="checkbox"/> WC <input type="checkbox"/> OP <input checked="" type="checkbox"/> WP <input checked="" type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> Compreensão Oral, Compreensão escrita, Expressão Oral, Expressão Escrita, Interação
DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE:	<p>O objectivo desta actividade é adivinhar quem são as personagens do diálogo (tipo da relação mútua) e onde estão.</p> <p>Divida a classe para trabalhar em pares. A cada par é atribuída uma situação de comunicação de papéis pré-estabelecidos e ignorados pelo resto da classe. Por exemplo:</p> <p>a) Médico e paciente na consulta: o paciente é um típico hipocondríaco e diz que esteve muito doente ontem. Mas o paciente também é muito forretil e não quer gastar dinheiro em remédios e análises caras, o médico conhece-o bem...</p> <p>b) Dois namorados discutem sentados num banco do parque porque ontem ele lhe enviou por engano um sms que era dirigido a outra mulher</p> <p>c) A vendedora de uma loja de roupa trouxe o tamanho errado de uma camisa comprada ontem por um cliente...</p> <p>Cada par deve elaborar um diálogo com três vinhetas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. não se pode dizer o nome das profissões e papéis (médico, namorado, vendedor...) 2. as personagens devem falar sobre alguma coisa que aconteceu no dia antes (ontem). Têm de começar o diálogo com uma frase que tenha por exemplo a palavra "ontem"... 3. O diálogo não deve ir além de 10 frases para cada um. <p>Logo que cada par termina de escrever o diálogo e está pronto para representar... chega a seguinte instrução: as falas têm de ser transformadas em sequências numeradas e o diálogo é lido assim para o resto da classe. Depois de cada desempenho, os estudantes formulam hipóteses para responderem às perguntas "Onde estão?", "Quem são?"... perguntas deixadas em aberto pelo professor.</p> <p>Depois cada par representará o diálogo substituindo os números pelo texto previamente preparado. Chegados a este ponto tudo vai parecer claro...</p> <p>Variantes e simplificações: é possível eliminar o vínculo temporal e tudo se pode referir ao tempo presente; em níveis mais avançados podemos pedir que adivinhem de que estão a falar, ou dizer por exemplo "O que aconteceu?"</p> <p>Funções Linguísticas e Variações: várias não específicas (cumprimentar pessoas, apresentar-se, agradecer, mostrar sentimentos e emoções, usar registos linguísticos formais e informais...)</p>
PRINCIPAIS ESTRUTURAS GRAMATICAIS:	Presente, pretérito perfeito e imperfeito, 1a, 2a e 3a pessoa da conjugação verbal.
VOCABULÁRIO E FRASEOLOGIA:	Micro-sectores lexicais (medicina, roupa, telefone...)
ELEMENTOS CULTURAIS E SOCIO-LINGUÍSTICOS:	Uso da língua no contexto de domínio privado ou público (ver classificação QECR)

Tabela para classificação de textos e actividades (1o ano, Nível A2, B1, B2)

ACTIVIDADE ESPECÍFICA DE LABORATÓRIO TEATRAL:	Dramatização e representação de um papel.
ACTIVIDADES ESPECÍFICAS DE MANIPULAÇÃO LINGUÍSTICA:	Transcrição falada/escrita.
NOTAS DIDÁCTICAS:	Esta actividade visa fazer com que os estudantes se concentrem nos aspectos paralinguísticos e não verbais da comunicação (entoação, mímica e gestos) libertando-os da pressão imediata da compreensão "linguística-gramatical".
Material Associado:	Nenhum

C. Exemplo de uma unidade didáctica completa do Glottodrama

- Fonte: Curso de Glottodrama, Nov. 2014, Eletrônico (Inglês).

GLO-TOI Project – Materials for Reference Book Partner Number:...

This table should be filled out using a "narrative style", that is to say describing the Teaching Unit in a way which makes clear to potential readers the ratio of the T.U. , the development and the objectives pursued and achieved.

TABLE TO DESCRIBE A TEACHING UNIT (to be translated also in the local language)	
Target language	English
Title of the Unit	<i>A weird travel agent</i>
Typology of Teaching Unit	Main T.U. <input checked="" type="checkbox"/> Satellite T.U. <input type="checkbox"/>
General Objective of this Teaching Unit	Learn and practise the following language functions: Making suggestions. Asking for information. Demanding an explanation. Practice dramatization of a given text and story telling through the dramatic form of a monologue.
Number of lessons required	2 lessons of 3 hours each + homework
WARM UP activities Time in minutes: 45-60 mins	

<p>Physical warm up: standing in a circle, feet planted in the ground, parallel and hip distance apart, we start warming up our body from the tip of our heads down to our toes, naming, rotating and relaxing each part of it; we do a couple of spine rolls, letting our spine roll down one vertebra at a time till we flop over from the waist; we then crouch down, reach out with our arms, stretching our back, relax back and arms again, straighten our knees and finally roll back up our spine, very slowly and gently, letting out a big breath at the end.</p> <p>Vocal warm up: we give ourselves a thorough face massage, scrunching up and stretching all our face muscles, then we yawn, freeing out our voice, we hum while simultaneously rubbing our whole body, then we roll an 'r' letting our body freely follow the sound we're making.</p> <p>Tongue twisters: students are given out one tongue twister each, and they start milling around the room and repeating it, at first normally, then with clenched teeth, then sticking their tongues out, and finally, each time the tutor calls out an emotion (terrified, amused, in love, suspicious, like a drunk man, like someone who's just won the lottery etc.) with that specific emotion.</p> <p>Mirror exercise: two students stand in front of each other, motionless at first, just looking into each other's eyes; then, without deciding who's going to be the leader, one student starts moving and the other mirrors him. They go on for a couple of minutes in complete silence and concentration, and changing the leader every so often, then one starts speaking out his tongue twister, very slowly, so that his partner can mirror him with his voice too.</p> <p>Distract your classmate: still in pairs and facing each other, one repeats his tongue twister at a normal speed while the other tries to distract him by saying and doing anything he wants (no tickling or hurting of course!); then they switch roles.</p>
<p>INPUT phase (<i>attach a table to describe the acting input</i>) Time in minutes: 5-10 mins</p>
<p>The tutors read and roughly act out the Truman show scene, stressing pronunciation, intonation, pauses and non verbal elements, such as proxemics and body language. The scene can be repeated, if necessary.</p>
<p>From INPUT to FIRST PERFORMANCE Time in minutes: 20 mins (depending on the number of students)</p>
<p>At first, the tutors elicit the 5 Ws from the students: who, why, when, where, what is going on in the scene: the students, with no more information than what they saw and heard when the tutors were acting the scene out, try to understand in broad terms the overall meaning of the scene. Then they are divided in small groups, and keep on discussing on their own, with tutors walking among them and acting as facilitators. Finally the text is handed out, they read it in groups and try to understand it, always speaking in English; occasionally they asked the meaning of a word or an idiom, and the tutors explained it, without translating. The correct pronunciation was also provided. In addition some general information about the movie "The Truman Show" were provided even if that famous film was already known by all of them.</p>
<p>FIRST PERFORMANCE phase Time in minutes: 40-50 mins (depending on the number of students)</p>
<p>The students paired up and took 5 minutes to discuss how to act the scene, they rehearsed it shortly and then acted it out (all First Performances were shot) without learning lines by heart.</p>
<p>LANGUAGE CORNER phase <i>This key-section should contain the following:</i> <i>reflections and explanations about language functions, grammar and vocabulary; information about creative writing activities performed if the case;</i> Time in minutes: 90 mins subdivided in 2 periods of 45 minutes for each lesson</p>

Target language functions

Making suggestions;

- May I help you?
- Can I help you?
- Are you looking for something?
- Would you like some help?
- Do you need some help?
- What can I do for you today?
- I wouldn't do that if I were you

Asking for information:

- Could you tell me...?
- Do you know...?
- Do you happen to know...?
- I'd like to know...
- Could you find out...?
- I'm interested in...
- I'm looking for..

Demanding an explanation:

- Can you tell me why...
- I don't understand why...
- Can you explain why..
- Why is it that...

Target grammar structures

do / does : emphatic use

We do not normally use do or does in affirmative sentences, Ali, but we can use them for emotive or contrastive emphasis when we feel strongly about something:

When we are using the auxiliaries do and does for contrastive or emotive emphasis like this, we give them extra stress in pronunciation to make them sound louder, longer or higher in tone. When you see these words in print used in this way, they will normally be in italics or bold type or in CAPITAL LETTERS. We Practise saying the sentences above with extra word stress on do and does.

We also worked on typical characteristics of an emphasized spoken word.

Specifically:

The first syllable of a key word is pronounced louder than other syllables.

The pitch goes down from the previous word.

A key word is spoken more slowly.

A vowel sound is stretched.

A pause after the word is spoken.

Accompanying emphasis in body language .

Causative verbs

Subject + causative verb + direct object (who) + Base Form of Verb

Causative structures that indicate that one thing or person causes another thing or person to do something or be something.

Examples of causatives

Have (*give someone the responsibility to do something*)

I had John fix the car

I had my hair cut

Make (*force someone to do something*)

The teacher made the students work in groups

Our boss made us work extra hours

Get (*convince or trick someone into doing something*)

He got the mechanic to repair the machine.

She got him to read more.

Let (*allow someone do something*)

Jane let her son go out

They let the children play in the yard

Other causative verbs

Other causative verbs include:

allow, help, enable, keep, hold, force, require, persuade

Creative writing

A creative writing task was assigned to students as homework. See the specific section.

How the language corner and other phases (Homework or Actor Studio) generated the Satellite Teaching Unit

Please describe the way this Unit generated a satellite Teaching Unit. Do not describe the structure of this new Unit here.

Attach separately 2 or more tables to describe the following:

A table describing the the new generated T.U. according to the following simplified pattern:
input/first performance

language corner actor studio back to performance.

One or more tables to describe the acting activities generated by this Unit and developed in the satellite T.U.

Time in minutes:

<p><i>To be filled in only for Main T.U.</i></p> <p>The idea for the new T.U. came from the opportunity given by the text for each student to narrate his own travel misadventure or a fictional one, maybe that day when he met a weird travel agent, or when in a foreign country his words were completely misunderstood and led him into trouble etc. By using narration, the student will have to resort to past tenses, language specific to giving advice, asking for information, complaining, and the monologue form will give him the opportunity to express something personal but at the same time hiding behind a hypothetical "character", who doesn't necessarily have to be himself.</p>
<p>ACTOR STUDIO phase Time in minutes: 45 mins</p>
<p>During this phase, watching the video and stopping it several times, simultaneously with the Grammar Corner, the main acting issues concerning the scene are pointed out: pronunciation (especially if mis-pronouncing can make you misunderstood), intonation and stressing one particular word in the sentence (e.g. <i>"remembering, of course, you DO lose a day on the way there"</i>), pauses, stage directions such as "a trace of condescension", proxemics aspects etc....</p>
<p>BACK TO PERFORMANCE phase Time in minutes: 50-60 mins</p>
<p>After learning their lines by heart and taking some time to rehearse properly, the students performed their scene once again: moves, intonations, pauses have been defined, and props (if necessary- cell phone/ computer/ book etc.- ideas coming from students) were used.</p>
<p>HOMEWORK (<i>if the case. If homework generated inputs for the satellite T.U. please give details in the proper section of the table</i>) Duration envisaged in minutes: 60 mins</p>
<p>Individual assignment: Write a monologue on this topic: <i>a holiday that went wrong.</i></p> <p>Students wrote a short monologue narrating a travel misadventure, real or fictional, happened to them or to someone else, narrated as themselves or "in character"; they were also invited not to use the vocabulary or internet resources, but to use as much English as they could manage on their own. By writing about a past holiday that went wrong they had to use past forms to implement specific language used to book a holiday.</p>
<p>Teaching notes (<i>how to implement practically this T.U., tools or objects needed, feedback received from students etc.</i>)</p>
<p>This T.U. has been developed in 2 lessons. Although this Unit does not present many grammar points, it does require the use of structures and rhetorical tools to express emotions. The main aim is to present the few complex structures in context and to get students to use them in chunks, emphasising meaning through use of paralanguage. The best way to do so was to create many mini situations to act out in order to change the functional aspects of the language in accordance with the context that is being presented.</p> <p>The students participated actively and enthusiastically throughout.</p>
<p>Attached materials (text and/or video clips): texts in original language plus English version. Video clip with summary in English.</p>

INSIDE THE TRAVEL AGENCY - DAY

TRUMAN takes a seat at the only desk in an empty travel agency. The travel brochures and posters that adorn the walls all feature destinations that bear a striking similarity to picturesque Seahaven. Another poster spells out the dangers of travel -- "TRAVELLERS BEWARE -- Terrorists, Disease, Wild Animals, Street Gangs." A female TRAVEL AGENT enters from a rear door.

AGENT
I'm sorry to keep you. How can I help?

TRUMAN
I want to book a flight to Fiji.

AGENT
Where exactly?

TRUMAN
(believing she is being deliberately obtuse)
Fiji.

AGENT
(a grace of condescension)
Where in Fiji? What island?

TRUMAN
I'm sorry, er... the biggest one.

AGENT
(entering the destination in her computer)
Viti Levu. For how many?

TRUMAN
(finding the question suspicious)
One.

AGENT
When do you want to leave, remembering, of course, you do lose a day on the way there?

TRUMAN
Today.

AGENT
(reading off her computer screen)
I'm sorry. I don't have anything for at least a month.

TRUMAN
(suspicious)
A month.

AGENT
(patently explaining)
It's the busy season.

TRUMAN
(paranoia showing)
You are a travel agent, aren't you?

(reading her nametag)
"Doris"? Your job is to help
people travel.

AGENT

(showing amazing restraint)
I do have a fabulous rate on a
cruise ship departing for Fiji
tomorrow. But you wouldn't want
to do that.

TRUMAN

Why wouldn't I?

AGENT

I thought you were in a hurry.

TRUMAN

(calming down)
That's right.

AGENT

You want to book the flight?

TRUMAN

It doesn't matter. I'll make other
arrangements.