



ERNANI AUGUSTO DE SOUZA JUNIOR

**TEATRO E ENSINO DE LÍNGUAS: UMA PROPOSTA
DIDÁTICA**

**LAVRAS-MG
2023**

ERNANI AUGUSTO DE SOUZA JUNIOR

TEATRO E ENSINO DE LÍNGUAS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Universidade Federal de Lavras como parte das
exigências do Curso de Letras: Português/Inglês,
para a obtenção do título de Licenciado.

Prof.(a) Dr.(a) Tania Regina de Souza Romero
Orientadora

**LAVRAS – MG
2023**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Souza Junior, Ernani Augusto de.

Teatro e ensino de línguas : uma proposta didática / Ernani
Augusto de Souza Junior. - 2023.

28 p.

Orientador(a): Tania Regina de Souza Romero.

TCC (graduação) - Universidade Federal de Lavras, 2023.
Bibliografia.

1. Ensino de línguas. 2. Teatro. 3. Atividade social. I. Romero,
Tania Regina de Souza. II. Título.

ERNANI AUGUSTO DE SOUZA JUNIOR

TEATRO E ENSINO DE LÍNGUAS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

DRAMA AND LANGUAGE TEACHING: A TEACHING PROPOSAL

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Universidade Federal de Lavras como parte das
exigências do Curso de Letras: Português/Inglês,
para a obtenção do título de Licenciado.

APROVADA EM 09 MARÇO DE 2023

Prof.(a) Dr.(a) Tania Regina de Souza Romero UFLA

Prof(a). Dr(a). Dalva de Souza Lobo UFLA

M.Sc. Gilberto Pereira UNIVERSITY OF ARIZONA

Prof.(a) Dr.(a) Tania Regina de Souza Romero
Orientadora

LAVRAS – MG
2023

*À minha mãe Edméa, minha fonte de vida, de inspiração e de força.
Dedico.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida e pelas oportunidades.

Agradeço a minha mãe, Edméa, pela constância em seu amor, em suas preces, em sua presença.

A minha orientadora, Tania Romero, meus sinceros agradecimentos por me dar tanta força, por me pegar nos braços e me fazer acreditar que seria possível terminar essa longa jornada.

A todos os meus amigos que, perto ou longe, aliviaram as dores do caminho e os tropeços da trajetória, preenchendo meus dias com risos, cafés e levezas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo apoio financeiro.

RESUMO

Este trabalho visa a discutir o uso de técnicas teatrais em uma unidade didática de inglês como língua adicional, elaborada e usada pelo autor para alunos adolescentes e adultos. Organizada sob o tema de entrevistas de emprego, a unidade baseia-se em um episódio do *sit-com* Friends (1994-2004). A fundamentação teórica para este trabalho são os conceitos de abordagens e métodos de ensino-aprendizagem de segunda língua (Larsen-Freeman and Anderson. 2011; Leffa, 2012, 2016; Paiva, 2014), de atividade social (Liberali, 2012; 2016), bem como os princípios de teatro e jogos teatrais (Stanislavski, 1999, 2001; Spolin, 2008) e seu uso em aulas de Inglês como Língua Adicional (Duarte, 2012). Desse modo, identificamos na unidade as características da Abordagem Comunicativa, devido ao seu foco no uso e nas funções da língua em diferentes contextos sociais. Além disso, as atividades propostas foram baseadas nos princípios do teatro e de jogos teatrais, de modo que os alunos puderam acessar sua experiência e se divertir criando e interpretando personagens diferentes dentro de um contexto social proposto, ou seja, entrevistas de emprego. Portanto, dada sua relevância e organização, esta é uma unidade que poderia ser usada por outros professores e adaptada para outros contextos sociais e grupos-alvo.

Palavras-chave: Ensino de línguas; teatro; atividade social.

ABSTRACT

This paper aims to discuss the use of drama techniques in a teaching unit for English as an additional language created and used by the author for teen and adult students. Organized around the theme of job interviews, the unit is based on an episode of the sitcom *Friends* (1994-2004). The theoretical underpinnings are the concepts of second language teaching-learning methods and approaches (Larsen-Freeman and Anderson, 2011; Leffa, 2012, 2016; Paiva, 2014), social activity (Liberali, 2012; 2016), as well as the principles of drama and performance (Stanislavski, 1999, 2001; Spolin, 2008) and their use in classes of English as a Second Language (Duarte, 2012). Thus, the unit is described and analyzed under these perspectives, considering the target group. As a result, the unit was identified with characteristics of the Communicative Approach, because it focuses on language functions and usage in social contexts. Furthermore, the proposed activities were based on the principles of drama and acting games, so students could access their experience, and have fun creating and impersonating different characters, within a given social context, that is, job interviews. Therefore, given its relevance and organization, this is a unit that could be used by other teachers and adapted to other social contexts and target groups.

Keywords: language teaching; drama; social activity.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
3	METODOLOGIA	18
3.1.	Plano de Aula	19
4	DISCUSSÃO DOS DADOS	23
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
6	BIBLIOGRAFIA	27

INTRODUÇÃO

Conforme tenho visto em minha prática profissional ao longo de mais de 15 anos, diversos cursos de inglês, tanto em centros de idiomas quanto em escolas de ensino regular, são apresentados na mídia sob o discurso estratégico de que seus materiais didáticos e métodos são baseados nos diversos contextos pertencentes ao cotidiano do aluno. Porém, notamos que, frequentemente, apesar do discurso inovador, suas propostas de ensino-aprendizagem, conforme discutido mais adiante, ainda estão atreladas às abordagens e metodologias antigas, as quais primavam pela memorização de regras e de estruturas descontextualizadas, geralmente trabalhadas por meio da quebra do idioma em segmentos.

Meu processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa e meu alinhamento teórico-prático seguem uma orientação distinta (Souza Junior, 2022). Entendo que línguas não são formadas apenas por palavras e estruturas sintáticas. A cultura é integrante da formação dos diversos idiomas do mundo, uma vez que é indissociável de todas as formas de expressão humana. O ensino de cultura, conforme pude observar em minhas vivências, permite que o aprendiz perceba a língua em movimento, entenda e reflita sobre sua própria identidade cultural e expanda seus horizontes como ser humano, participante do mundo.

Desse modo, como professor de língua inglesa, ainda que não nativo, atento para o ensino além da gramática e de vocabulário, apoiando-me em minhas vivências, em minhas experiências e percepções intra- e extraclasse.

Em decorrência dessas elaborações, busco responder à seguinte pergunta de pesquisa: como uma proposta de uso de técnicas teatrais em aulas de língua inglesa alinha-se às principais abordagens e teorias de ensino-aprendizagem de linguagem? A partir disso, assumo como objetivo principal compreender de que forma a linguagem teatral potencializa o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Como objetivo específico, busco descrever e refletir sobre uma atividade que desenvolvo em minha prática como professor de inglês com adolescentes entre 15 e 17 anos e com jovens adultos entre 21 e 30 anos, em escolas particulares de uma cidade no sul de Minas Gerais. Nessa atividade, entendo que se concretizam minhas representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional, em que são marcantes as influências de minhas vivências e atuação como ator.

Orientam minhas discussões os conceitos de ensino-aprendizagem de língua adicional (Leffa, 2016; Paiva, 2014), de atividade social (Liberali, 2012), bem como as premissas e técnicas de performance e dramatização, pertinentes às Artes Cênicas (Stanislavski, 1999, 2001; Spolin, 2008; Duarte, 2012).

Este texto está organizado, após esta introdução, com as fundamentações teóricas calcadas no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua adicional, o papel da cultura nesse processo, e em princípios do teatro. Na sequência, discuto a metodologia desenvolvida para este estudo e, em seguida, apresento uma proposta didática para efetivar o processo de ensino-aprendizagem. Termino por tecer considerações sobre esta pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, enfoco questões fundantes do processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional e o papel integrante e crucial da cultura em todo o desenvolvimento. Trago também discussões de como o teatro pode beneficiar o aluno não só em seu processo de aprendizagem de uma língua adicional, como também em seu desenvolvimento pessoal.

Primeiramente, considero ser importante retomar o entendimento sobre como diferentes perspectivas influenciaram o ensino-aprendizagem de língua adicional. O leitor interessado e professor de línguas encontra na literatura referências de grande importância sobre vários métodos e abordagens para o processo de ensino-aprendizagem de um idioma adicional. Citados por Larsen-Freeman e Anderson (2011), por exemplo, estão o Método de Gramática e Tradução, o Método Direto, o Silent-Way, a Suggestopedia, o Community Language Learning, o Total Physical Response. No entanto, neste trabalho, privilegiei a Abordagem Audiolingual, a Abordagem Comunicativa, o Pós-Método e o conceito de Atividade Social, julgando serem significativos para a contextualização e discussão da minha proposta de atividade.

Dentre esses, um dos métodos mais marcantes em nossa história recente é o Audiolingualismo, ou Abordagem Audiolingual (AAL). Leffa (2016) explica que a AAL surgiu durante a Segunda Guerra Mundial, diante da alta demanda e da escassez de falantes fluentes de outras línguas. Nessa abordagem, o aluno é exposto a estruturas pré-organizadas as quais devem ser memorizadas e, com sorte, reorganizadas por ele em um contexto de fala. No entanto, um dos resultados é o estudante ser forçado a “papaguear” frases nas quais ele não pensou (ou não pensaria) em um contexto real e, desse modo, não sente a necessidade daquela fala. Leffa (2016) ainda mostra que, entre outros problemas, “no momento em que [os alunos] se defrontavam com falantes nativos, em situações reais de comunicação, pareciam esquecer tudo o que tinham aprendido na sala de aula” (p. 32). Dito de outro modo, o aluno aprende a reproduzir termos e estruturas em vez de buscar a naturalidade e espontaneidade do uso comunicativo da língua alvo.

Importante observar, conforme lembra Paiva (2014), que a AAL se alicerça em duas teorias: a teoria de ensino-aprendizagem behaviorista e a teoria de linguagem estruturalista. Segundo o enfoque behaviorista, o aprendiz deve automatizar hábitos que vão sendo formados com massivas repetições, estímulos e respostas. Há, portanto, segundo é reforçado frequentemente pelas críticas ao método e às concepções que o sustentam, um condicionamento comportamental, em que a interação do sujeito com seu processo de aprendizagem e seu contexto social, seu conhecimento de mundo e sentimentos não são colocados em questão. Por outro lado, para a visão estruturalista de linguagem, o foco é a gramática, ou estruturas linguísticas básicas, bem como o vocabulário e o sistema sonoro do idioma alvo. A aprendizagem da língua resultaria, então, no ‘domínio’ desses elementos distintos.

Seguindo direção consideravelmente diferente, no final dos anos 1970 e início da década seguinte, ganha força a Abordagem Comunicativa. Leffa (2016) aponta que, nessa abordagem, a língua não é apenas estudada como um conjunto de frases, mas sim como um conjunto de eventos comunicativos, ou seja, como funções comunicativas. Dentre essas funções, o autor destaca algumas, tais como expressar e descobrir informações factuais (identificar, perguntar), expressar e descobrir atitudes intelectuais (concordar, negar, etc.), expressar e descobrir atitudes morais (pedir desculpas, expressão de aprovação etc.), persuadir (pedir que alguém faça algo), socializar (cumprimentar, despedir-se etc.), entre outras. Ademais, como essas funções podem ser expressas em diversos graus de complexidade, em um mesmo curso, elas podem reaparecer em diferentes níveis.

Larsen-Freeman e Anderson (2011), por sua vez, pontuam que produzir sentenças corretas não significa necessariamente saber comunicar-se adequadamente em situações da vida real. Em um contexto social, o falante precisa ter, além da competência linguística, a competência comunicativa, ou seja, deve realizar certas funções sociais, como fazer pedidos, promessas, convites, recusas etc. Desse modo, a Abordagem Comunicativa, calcada grandemente na Teoria Funcional, concentra-se em capacitar os alunos a se comunicar na língua-alvo, apresentando a eles as diversas formas que podem ser usadas em um determinado contexto e permitindo a escolha daquelas mais adequadas à situação e ao papel que desempenham.

O aluno é o centro da aula, não apenas em matéria de conteúdo, mas também em questões de técnicas utilizadas pelo docente. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimento e assume um papel de orientador (Leffa, 2012). Ele apresenta situações que promovem a comunicação, responde às perguntas dos alunos e monitora seu desempenho, podendo até mesmo fazer anotações dos equívocos de fala que serão trabalhados

em atividades mais focadas em precisão. Por essa razão, o aluno sente-se mais motivado, pois percebe que está aprendendo algo útil, além de ter a oportunidade de expressar sua individualidade e de compartilhar suas ideias e opiniões continuamente (Larsen-Freeman e Anderson, 2011).

Todavia, para Leffa (2012; 2016), abordagens, ou outros métodos podem ser considerados limitantes. Leffa (2012, p. 3) afirma que um método estabelece um “sistema de prescrições elaboradas para o professor, de cima para baixo, quer partindo do paradigma científico de uma determinada época ou da legislação vigente”, sendo, ainda, entendido como uma solução universal para o ensino de línguas. Nesse sentido, as diversas escolas de idiomas contratam sua equipe docente e aplicam uma espécie de treinamento, que visa a não só dar aos novos funcionários as diretrizes burocráticas da instituição, como também estabelecer o passo a passo padronizado de cada aula. Uma possível consequência desse procedimento é o professor ser tolhido de suas possibilidades de criação e adequação, tendo que se submeter a um sistema pré-estabelecido.

Em função dessa argumentação, Leffa (2016) destaca o conceito de pós-método, conforme introduzido por Kumaravadivelu em um artigo seminal de 2014. Ele nos explica que três aspectos principais caracterizam o pós-método, sendo eles a busca pela autonomia do professor, a aprendizagem baseada em projetos e tarefas e a proposta de uma pedagogia crítica.

No pós-método, o professor “deve guiar sua ação não por aquilo que teóricos dizem que ele deve fazer, mas pelo que emerge de sua prática no contexto em que atua” (Leffa, 2016, p. 40), já que ninguém conhece a realidade em sua sala de aula como ele. Só o professor, em seu cotidiano, conhece bem o que funciona e o que não funciona, pois, por estar em contato diário, tem a oportunidade de avaliar o perfil dos alunos, as variáveis de cada aula, tais como clima, humor, horários, bem como tentar entender algumas das necessidades do aluno e, naturalmente, as suas também.

O segundo ponto, aprendizagem baseada em projetos e tarefas, possibilita que o aluno seja responsável e se torne agente do seu próprio aprendizado (Leffa, 2016, p. 41), pois sai de um modelo de aprendizado “receptor”, para aderir a um modelo “ator”, em que interage com seus colegas e busca recursos de comunidade, de aprendizagem e de comunicação, dentro e fora da sala de aula.

Por fim, Leffa (2016) destaca que o pós-método lida com uma pedagogia crítica, evidenciando que “não basta o conhecimento contemplativo da língua (...), é também preciso vê-la e saber usá-la como um instrumento coletivo de mudança” (p. 41). Ainda que as aulas não tenham uma intervenção direta visando a essa conscientização, o aluno percebe que tem em

mãos uma ferramenta de transformação de si e do seu mundo, além de um instrumento de acesso a culturas diferentes.

A cultura é outro aspecto convergente a ser discutido neste trabalho, já que o ensino de línguas adicionais não pode ser dissociado dela. Línguas não são um sistema fechado e independente do local e das pessoas que a utilizam; estar em contato com elas é automaticamente estar em contato com as vivências, com os costumes, com as preferências e com as escolhas de um povo. De acordo com Kramsch (2017),

língua não é uma porção de formas linguísticas arbitrárias aplicadas a uma realidade cultural que pode ser encontrada fora da língua, no mundo real. Sem a língua e outros sistemas simbólicos, os hábitos, as crenças, as instituições e os monumentos que chamamos de cultura seriam apenas realidades observáveis e não fenômenos culturais. Para se tornar cultura, eles têm de ter significado, pois é o significado que damos a comidas, jardins e formas de vida que constitui a cultura (p. 135).

Além disso, Kramsch (2017) aponta que o aprender a língua do outro, muito além do que entender seus elementos sintáticos, é perceber como o outro vê e interpreta o mundo, por meio das expressões idiomáticas que usa, das metáforas que produz e das escolhas lexicais que faz.

Nessa perspectiva, é pertinente trazer o conceito de atividade social conforme compreendido por Liberali (2016) ao afirmar que “entende-se por atividade social aquela em que o sujeito está em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes”. Ela viabiliza a participação do sujeito em diferentes atividades que compõem a vida em sociedade, como por exemplo ir ao cinema, organizar e participar de um piquenique, produzir um jornal, entre outros.

A atividade social possibilita o trabalho com diferentes gêneros, aqui compreendidos conforme a definição dada por Bakhtin como formas relativamente estáveis, caracterizadas pelo conteúdo temático, pela estrutura composicional e pelo estilo. Liberali (2016) destaca que esses gêneros são produzidos por agentes com papéis sociais determinados e com diversidade de interesses e de perspectivas, circulam em alguma atividade e criam um sistema responsável pela formação, transformação e manutenção dessas atividades. Desse modo, o trabalho com atividades sociais considera o contexto em que esses gêneros circulam e suas inter-relações (Liberali, 2016), bem como as regras da comunidade, a divisão de trabalhos entre os diferentes sujeitos da atividade, nos papéis que os sujeitos assumirão, no objeto em construção e, fundamentalmente, nos instrumentos mais adequados ao contexto. Nota-se que a perspectiva de atividade social é coerente com a teoria de linguagem sócio-interacionista, e com a Abordagem Comunicativa.

Liberali (2016) afirma que os alunos trazem suas ideias, sua bagagem cultural e de vida, as quais são de extrema importância e riqueza para fomentar sua relação com outras informações validadas pelas diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, no contexto de sala de aula, a atividade social possibilita que alunos e professores construam conhecimento, observando e discutindo as necessidades linguísticas e interativas que aquela situação promove e suprindo-as de maneira significativa. Um currículo baseado em atividades sociais é essencial porque faz com que o aluno crie a necessidade genuína de fazer uso de determinada construção linguística, que pode ou não ter sido apresentada pelo professor anteriormente. Além disso, esse tipo de atividade promove a versatilidade, uma vez que tem o potencial de preparar o aluno para situações inesperadas da vida real em que ele precisará “improvisar”.

É relevante destacar que o trabalho com atividade social, bem como a visão sócio-interacionista de linguagem, não exclui o trabalho com vocabulário e gramática. Conforme mostram Liberali (2012, p. 64), o professor pode se basear nas ideias, nos diálogos, nas situações de comunicação e nas funções de linguagem propostos pelos materiais didáticos, porém constituindo-os de modo mais pautado na realidade, abrangendo possíveis sentimentos e características de personalidades dos papéis a serem desempenhados. Outra opção de uso de materiais didáticos nesse contexto, conforme sugerem os autores, é a realização de atividades sociais que abarquem o conteúdo proposto pelo livro escolhido, organizando-o de modo que seja relevante para a realidade do aluno. Como modo de consolidação e junção de todas essas premissas, insere-se o teatro.

Abordado como brincar (Play) por Vygotsky (2009), como performance por Holzman (2009), entre outros nomes, o Teatro é uma arte milenar que confere ao sujeito a oportunidade de se tornar vários outros em um curto espaço de tempo. Liberali (2012, p. 22) destaca que “a performance se torna um espaço em que um sujeito pode ser o que ele não é. Pela performance é possível a criação de quem o sujeito quer tornar-se”. Incidentalmente, considerando-se que nossas aulas de inglês ocorrem em contexto dentro de sala de aula em um país em que são raros os encontros espontâneos com falantes da língua alvo, tenho recorrido, conforme outros colegas, às possibilidades que o teatro oferece. Desse modo, por meio do teatro, o aluno de língua pode se transportar, se colocar no lugar do outro, relacionando-se com os conhecimentos de língua e de cultura que o circundam.

Em se tratando de forma de arte, o teatro tem como um de seus principais aspectos, a valorização da experiência do ator. Constantin Stanislavski, considerado o pai do teatro moderno, relata que a experiência do ator é crucial para a construção do personagem e que, por isso, buscava estimular que o ator representasse os aspectos externos da vida, bem como suas

repercussões internas. Em sua obra, *A construção da personagem* (2001), o dramaturgo explica que

“cada indivíduo desenvolve uma caracterização exterior a partir de si mesmo e de outros; tirando-a da vida real ou imaginária, conforme sua intuição e observando a si mesmo ou aos outros. Tirando-a da sua própria experiência da vida ou da de seus amigos, de quadros, gravuras, desenhos, livros, contos, romances ou de algum simples incidente, tanto faz. A única condição é não perder seu eu interior quando estiver fazendo essa pesquisa exterior” (p. 32).

Ademais, Stanislavski ainda destaca o perigo iminente de situações em que o ator desempenha um papel muito distante da experiência real, distante do seu próprio eu. Para ele, a maioria dos atores coloca figurinos e maquiagens, de modo que sua aparência se assemelhe àquela do seu personagem. Porém, essa excessiva preparação externa perde o sentido quando a preparação interna é mínima ou inexistente (Stanislavski, 1999). Em outras palavras e em associação com o ensino-aprendizagem de línguas por meio do teatro, vemos a importância de se considerar a experiência, as vivências e as ambições do aluno, aliando-as aos exercícios em sala de aula, de modo a possibilitar seu aprendizado significativo (*Significant Learning*). Notamos também como o teatro é capaz de reunir língua, cultura e desenvolvimento intra- e interpessoal de uma só vez.

Viola Spolin, uma escritora americana e professora de teatro, cria uma série de jogos de interpretação e de expressão corporal voltados tanto para cursos de teatro quanto para outras disciplinas. Em seu livro, *Jogos Teatrais para a Sala de Aula: um manual para o professor* (2008), ela reúne uma série de atividades relevantes para uma ampla gama de realidades estudantis. Para este trabalho, contudo, por considerar relevante para uma possível organização das atividades em análise, ressaltamos as considerações da autora sobre as três essências do jogo teatral: foco, instrução e avaliação. A primeira, o foco, é o problema a ser solucionado pelos atores (ou alunos), colocando o jogo em movimento. A instrução, sendo a segunda essência, deve ser clara e auxiliar o participante a manter o foco do jogo, gerando interação, movimento e transformação entre os atores. Já a avaliação, como terceira essência, não deve ser entendida como julgamento, nem crítica; a avaliação envolve analisar a situação como um todo e discutir se os participantes mantiveram o foco e alcançaram o objetivo.

Como exemplo de projetos que utilizam teatro em sala de aula, temos o trabalho de Vera Cabrera Duarte (2012), intitulado *Living Drama*. Trata-se de uma abordagem interdisciplinar que envolve psicologia da educação, teatro e ensino de inglês como língua adicional, visando ao aprendizado significativo e ao desenvolvimento integral do aprendiz. O projeto envolve o que a autora descreve como *Drama Workshop*, em que os alunos passam por cinco etapas de preparo: **sensibilização**, que consiste em aquecimento vocal e exercícios físicos para

consciência corporal; **improvisação**, exercícios que envolvem criação e resolução de conflitos propostos, após o estabelecimento do cenário em que a situação ocorrerá; **escolha e preparação** que se trata da escolha de um dos textos improvisados do exercício anterior para futuro desenvolvimento; **dramatização ou performance** que é a apresentação do trabalho preparado na etapa anterior; e **avaliação dos Workshops**, em que os alunos avaliam todo o processo. Como resultado, a autora observou a melhora não apenas linguística dos estudantes, mas também intra- e interpessoal, uma vez que os alunos se tornaram mais envolvidos e perceberam mudanças em si.

Por fim, as pontuações teóricas sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa, cultura e o papel do teatro são coerentes com direcionamentos dados por documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular, segundo a qual a língua inglesa é entendida por seu viés funcional, social e político, cujo aprendizado possibilita a criação de novas formas de engajamento e de participação dos estudantes em uma sociedade cada vez mais plural e interconectada (BNCC, 2017). Além disso, o documento entende o inglês como língua franca e valoriza o ensino de cultura, ao compreender as diferenças linguísticas como características locais e ao relativizar as crenças relacionadas à existência de um inglês melhor e a níveis de proficiência “adequados”.

METODOLOGIA

Considerando as características deste estudo, que visa à descrição e discussão de uma aula de língua inglesa proposta para o ensino médio baseada na atividade social “Entrevista de Emprego”, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa. De acordo com Minayo (2009), esse tipo de pesquisa responde questões muito particulares, ocupando-se com um nível de realidade que não pode, ou não deveria ser quantificado. Para ela, “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é o objeto da pesquisa científica dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (2009, p. 21).

Desse modo, para este estudo, utilizei uma unidade didática desenvolvida para alunos do Ensino Médio e para alunos particulares e baseada na atividade social “Entrevista de Emprego”. Lembrando que **atividade social** é “aquela em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes” (Liberali, 2016).

O desenvolvimento desta tarefa (considerando a diferenciação entre **tarefa** e **atividade**,

para evitar confusão com **atividade social**) segue a organização dos quatro componentes de multiletramento propostos por Liberali (2016), a saber: prática situada, instrução evidente, enquadramento crítico e prática transformada. O primeiro componente – **prática situada** – refere-se à imersão, ou seja, a ligação entre o que é vista na escola e o que é vivenciado pelo aluno fora do ambiente institucional. O plano de aula inicia-se com o levantamento do conhecimento prévio dos alunos quanto ao tema “Entrevista de Emprego”. Em seguida, vemos a **instrução evidente**, que é a conceitualização do contexto. Vale ressaltar que esse componente não diz respeito à memorização de teorias, mas sim, a “intervenções significativas que criam espaços para que os alunos reflitam e internalizem conceitos e teorias em sua relação com outros conhecimentos (Liberali, 2016, p. 25). O terceiro componente do multiletramento, considerado para a elaboração da unidade didática, é o enquadramento crítico em que, nas palavras da autora, “o aluno analisa as funções do conhecimento e os questiona, posicionando-se criticamente frente a uma situação, um objeto, de forma consciente”(Liberali, 2016, p. 25). Por fim, o quarto componente é a prática transformada que é o retorno à prática situada, porém com outro olhar, transformado. Nessa etapa o aluno tem a possibilidade de demonstrar o que vivenciou, observando o modo como cria, reflete e realiza novas tarefas, tendo em mente seus objetivos e seus valores.

PLANO DE AULA

Série: 1º ano do Ensino Médio

Número de Aulas: 4 aulas de 50 minutos

Descrição dos Procedimentos:

- A primeira atividade é um aquecimento (*warm up*) de **speaking**, no qual o professor apresenta duas imagens para que os alunos possam listar e conversar sobre suas diferenças e semelhanças.



Fonte: google.com (acesso em fevereiro/2020).

- Para que os alunos possam discutir o maior número de aspectos possíveis relacionados às imagens, principalmente os “físicos” (descrição dos ambientes e das pessoas, contagem, dimensionamento e posicionamento de objetos) e “circunstanciais” (para que servem os ambientes ilustrados nas imagens? Que tipo de pessoas se reúnem ali?), eles devem responder, pelo menos, as propostas a seguir:
 - a) Descreva os lugares ilustrados nas imagens (cor, tamanho, luminosidade, disposição de móveis e objetos, quantidade de objetos)
 - b) Descreva as pessoas ilustradas nas imagens (sexo, possível idade, características físicas, tais como cabelo, cor de pele, cor dos olhos, altura, porte físico, entre outros).
 - c) Quais atividades são comumente realizadas nos locais ilustrados?
 - d) Descreva a atividade que as pessoas em destaque provavelmente estão desempenhando.
- Para a última pergunta, os alunos devem chegar à conclusão de que as imagens retratam uma entrevista de emprego, sendo que a primeira está sendo realizada em um ambiente descontraído (um café), enquanto a segunda se passa em um local sério e visivelmente tenso.
- Conversa informal sobre entrevistas de emprego norteada por perguntas como: “Você já participou de uma entrevista de emprego?”
 - Se sim, quando? Como foi? Estava tenso ou relaxado? Onde? Para que cargo? Quanto tempo durou? Quais perguntas foram feitas? Você se preparou? Se sim, como?
 - Se não, como imagina que uma entrevista acontece? Quais perguntas você imagina que são

feitas? Como você se prepararia?

→ É importante que as últimas perguntas sejam relacionadas ao preparo para a entrevista.

- Apresentação de um texto intitulado *Job Interviews 101*, em que o autor lista e discute brevemente o que se deve ou não fazer em uma entrevista de emprego.
- Para facilitar o entendimento do texto, pode-se direcionar uma breve conversa para discutir tópicos relacionados ao formato do texto (artigo em tópicos) e sobre as expectativas do texto
- Na sua opinião, o que deve ser feito em uma entrevista (postura, linguagem, vestimenta, entre outros)?
- Na sua opinião, o que não deve ser feito em uma entrevista?
- Dos tópicos que vocês listaram, qual deles vocês esperam ver em um artigo intitulado *Job Interviews 101*?

Os resultados esperados para esse conjunto de aulas é a Compreensão das características linguísticas do texto. Reflexão acerca da atividade social “Entrevista de Emprego” (o que fazer e o que não fazer). Aquisição de vocabulário relacionado ao tema. Pensamento crítico quanto à concordância ou discordância dos tópicos propostos. Relação com as experiências e/ou expectativas do aluno acerca do tema.

- Após esse preparo e introdução ao tema, os alunos passam à atividade principal desta unidade, que é baseada em *performance*. O objetivo deste trabalho é utilizar técnicas específicas do teatro para desenvolver fluência em diálogos em língua inglesa.
- **Vídeo de Situação: Entrevista de Emprego – *Friends* (1994-2004)** disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7KsVq7txuYI&t=1s>

Os alunos assistirão a um compilado de quatro cenas curtas retiradas de um episódio do *sitcom Friends* (1994-2004) que giram em torno de um conflito vivenciado por Chandler e Phoebe, dois personagens do elenco principal.

O compilado é composto pelas seguintes cenas:

1) Chandler anuncia a duas de suas amigas, Rachel e Phoebe, que conseguiu uma entrevista para um emprego muito melhor que o seu atual. Phoebe o surpreende, dizendo que ele não deveria ter expectativas altas, uma vez que não costumava causar uma boa primeira impressão. Ao questionar o motivo, ele descobre que tende a ser excessivo em suas piadas sarcásticas.

2) Phoebe se oferece para ajudar Chandler, sugerindo que eles ensaiem perguntas comuns de entrevistas de emprego. Chandler falha em sua primeira tentativa, ao fazer um trocadilho logo no início da prática.

3) Passado algum tempo, Chandler consegue conversar normalmente, mesmo diante das “armadilhas” propostas por sua amiga.

4) Chandler está sendo entrevistado pelo CEO da multinacional em que deseja trabalhar e vemos o personagem lutar consigo mesmo para controlar seus impulsos em fazer piadas. A entrevista corre bem até que, ao final, Chandler relaxa demasiadamente e acaba fazendo comentários sarcásticos, arruinando sua oportunidade na empresa.

- Breve conversa sobre o vídeo para entendimento do contexto.
 - *O que acontece em cada cena?*
 - *Qual o conflito principal neste compilado?*
 - *Do texto lido, quais estratégias foram aplicadas por Chandler e quais não foram?*
 - *Como o conflito se desenvolveu? Como foi solucionado?*
- Verificação de vocabulário. Os alunos recebem o roteiro das cenas que contém palavras e expressões destacadas, cujas definições são construídas em diálogo com o professor e análise do contexto.
 - Um exemplo de enfoque para este exercício é o uso de phrasal verbs, que ocorrem com bastante frequência na cena. Outro enfoque é o modo como os trocadilhos são construídos para que o público perceba as ambiguidades e a necessidade de explicações.
- Breve exercício sobre construção de personagem. Os alunos assistem ao vídeo novamente, fazendo anotações (no roteiro) quanto aos sentimentos e reações de cada personagem em cada cena. Nesse caso, o aluno é convidado a perceber nuances de fala também, como pausas, entonação, velocidade (relacionada à emoção).

Para a dramatização:

- Neste momento, os alunos devem, em pares, escolher os personagens que irão representar (É possível também reunir quatro personagens, porém, alguns dos integrantes ficarão com falas muito curtas). Como a cena é composta por quatro personagens: Chandler, Phoebe, Rachel (participação curta) e o entrevistador, os alunos devem escolher se desejam interpretar Chandler

ou outros três personagens (ao mesmo tempo).

- Primeira leitura: os alunos representam com o texto em mãos, seguindo o roteiro e suas próprias anotações. O professor (ou outro colega) pode atuar como diretor.
 - Em seguida, devem fazer uma análise do seu desempenho teatral e linguístico.
 - Nova visualização do vídeo: Os alunos, conhecendo suas dificuldades, devem fazer novas anotações, atentos às novas percepções e necessidades, inclusive, às mensagens nas entrelinhas. O diretor também faz seus comentários.
 - Segunda leitura: Os alunos refazem a encenação. Esse passo pode ser feito outras vezes.
- Avaliação: Os alunos fazem uma análise final referente ao seu desempenho linguístico e teatral.
 - Os alunos são orientados a escrever uma nova cena de entrevista de emprego, seguindo os moldes do que vivenciaram (quebras de expectativa na dramaturgia, construção do personagem, entre outros).

Espera-se, principalmente, que o aluno se divirta no processo, deixando de lado a tensão por estar falando outro idioma em público. Além disso, espera-se que o aluno perceba as nuances de linguagem que ficam muito além dos elementos morfológicos e sintáticos do texto.

O trabalho com dramatização e reprodução de cenas de seriados e/ou filmes visa a ensinar ao aluno maneiras de se deslocar de sua própria personalidade e se permitir utilizar a língua por meio de outros sujeitos. Com isso, o aluno consegue se observar como a um terceiro e criar memória afetiva com a língua.

DISCUSSÃO DE DADOS

O que proponho com a atividade, enfocada em uma cena do conhecido *sit-com* (do inglês, *situational comedy*), *Friends* (1994-2004), é que o aluno tenha contato, conheça e, de certo modo, se prepare para uma possível situação de entrevista de emprego. Vale ressaltar que esse gênero é pontuado nas diretrizes da BNCC (2017), dentro do eixo Oralidade do componente Língua Inglesa, como importante para práticas de produção e de compreensão oral do aluno.

Para tanto, busco utilizar o conceito de Atividade Social, conforme explicado por Liberali (2012), somado às técnicas de teatro e dramatização. A condução desta proposta, contudo, pode ser considerada um meio termo entre espontaneidade e memorização. Conforme descrito, o primeiro passo é permitir que o aluno acesse sua **experiência**, já entendida como crucial por Stanislavski (2001). Para tanto, realizei um trabalho de contextualização,

apresentando perguntas direcionadas e elicitando (*eliciting*) seu conhecimento de mundo referente ao gênero “Entrevista de Emprego”. Em seguida, os alunos assistem a um compilado de cenas de um determinado episódio do referido *sit-com*, no qual alguns dos personagens transitam por diferentes circunstâncias de conflito e buscam resoluções para elas.

O diferencial dessa proposta é que, em vez de simplesmente ouvirem e discutirem o vídeo, os alunos são orientados a se tornar os personagens da cena, sendo colocados diante de situações em que precisam assumir as características de outra pessoa, um personagem. Em outras palavras, o aluno torna-se o ator. Ele gera o deslocamento de seus medos, pensamentos, julgamentos e ansiedades, para assumir os medos, pensamentos, julgamentos e ansiedades da personagem. Ele entra em um estado de análise e percepção que possibilita seu entendimento de tudo aquilo que motiva a comunicação e que faz com que ele se atente às necessidades daquela personalidade que ele vai representar. Dito de outro modo, ele se encontra contextualizado, vendo relevância social do texto que representa, em conformidade com o conceito de atividade social, discutido por Liberali (2012).

No teatro, ao contrário do que muitos creem, a atuação não precisa ser baseada em mentiras. Na verdade, não deve! Para transmitir veracidade ao seu público, o ator precisa estudar o seu personagem, bem como a si mesmo. Conforme pontua Stanislavski (2001), além da sua própria experiência, o ator precisa entender as necessidades que levam o personagem a chegar àquele ponto de fala. Para tanto, os atores realizam séries de exercícios e de jogos teatrais (Spolin, 2011) que, além de estimular sua espontaneidade, permitem que eles discutam seus conhecimentos sobre a peça, decifrem os segredos pelas entrelinhas de um texto dramático e acessam os sentimentos e os pensamentos que o personagem teria naquele momento.

Um segundo ponto positivo da atividade proposta neste trabalho é o contato com um contexto social próximo à realidade, em alusão aos preceitos da abordagem comunicativa (Larsen-Freeman e Anderson, 2011; Leffa, 2016). Um episódio de *sit-com* nem sempre possui fins didáticos; seu texto é preparado por falantes nativos para falantes nativos e, por isso, não passam pelos ajustes de nível linguístico próprios de materiais didáticos. Desse modo, ao usar esse conteúdo, o aluno está em contato com palavras e expressões que, ainda que sejam escritas em um roteiro, são naturais para o falante nativo.

Na cena específica em análise neste trabalho, além de participar dos estágios pelos quais passamos em contextos de entrevistas de emprego, o aluno consegue perceber modos de reagir à frustração ou à surpresa (cena 1 do compilado), trabalhar com tons de sarcasmo e velocidade de humor (cena 2), personagens que interpretam personagens (cenas 2 e 3), ambiguidades (cenas 3 e 4), relato de experiência (cenas 3 e 4), pedidos de opinião (cena 1), além da posição

de entrevistador (cena 4), em que o personagem detém uma posição de poder versus a posição de entrevistado (subordinado), entre outras. Ademais, embora as cenas propostas sejam de seriados de comédia, apresentam situações de atividades sociais que podem ser consideradas irreais para o contexto do aluno, porém possibilitam que ele tenha entendimento de diferentes entonações, reações perante informações inesperadas (*plot twists*).

Como alternativas de desenvolvimento da atividade, o aluno também pode fazer exercícios teatrais que exijam a repetição do texto, mas focado em sentimentos. Por exemplo, ele pode repetir uma cena e, com a devida direção, alterar os modos de expressar a mesma fala, com diferentes sentimentos, com diferentes intenções, em conformidade com a proposta de jogos e performance trazida por Liberali (2012), que sugere a mescla de papéis e sentimentos diferentes, a fim de que os alunos sejam desafiados a se adaptar. Com isso, o aluno deve não só dominar aquele texto, mas também pode, consciente ou inconscientemente, trabalhar em dicção, pronúncia, velocidade e prosódia.

Como alternativas de continuidade da unidade didática, os alunos podem desenvolver um episódio inteiro, ou uma peça teatral inteira, em que eles precisem de fato estudar os personagens, as falas e as rubricas, além de poderem receber e dar direção. Este trabalho pode ainda ser realizado com um musical, porém, nesse caso, os alunos, além de tudo o que já foi dito, ainda precisariam trabalhar sentimentos, expressões e comunicação por meio de músicas.

Vale ressaltar que esses exercícios não precisam, nem devem ser separados dos momentos de entendimento de vocabulário e de estrutura, em consonância ao que indica Liberali (2012). Durante a produção de peças teatrais ou audiovisuais, os atores reúnem-se para momentos de detalhamento do texto, conhecidos como leituras de mesa. Nelas, o elenco discute o texto, recebendo as primeiras orientações do diretor e até mesmo, as primeiras marcações de cena. Em um contexto de sala de aula, essas leituras de mesa podem trabalhar com os alunos questões linguísticas relacionadas a vocabulário e sintaxe, trazendo exemplos e contextualizações diferentes.

Podemos ainda dizer que a proposta de sequência didática que faço neste trabalho sugere uma meta-atividade-social, por ser uma combinação da atividade social de entrevista de emprego com a atividade social peça de teatro ou episódio de seriado. Além disso, essa encenação organiza não só os papéis dos personagens naquele contexto, mas também abre espaço para a tomada de outros papéis como diretor, ator, coreógrafo, críticos, jurados etc.

Por fim, respondendo à pergunta de pesquisa “como uma proposta de uso de técnicas teatrais em aulas de língua inglesa alinha-se às principais abordagens e teorias de ensino-

aprendizagem de linguagem?”, percebo uma relação intrínseca com a abordagem comunicativa no que concerne o uso de materiais autênticos e o enfoque comunicativo da língua, com situações contextualizadas e relevantes para o aluno. No entanto, posso também afirmar que este trabalho possui traços preponderantes do pós-método. Destaco também como os princípios do teatro são altamente relevantes para trazer o contexto social para dentro de sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, primeiramente, pude perceber a relevância do uso do teatro para o ensino de línguas, uma vez que o estudo e aplicação de técnicas das artes cênicas possibilitam o crescimento do aluno, tanto no âmbito linguístico, quanto no social. Em segundo lugar, observo também a dedicação que o professor deve ter ao se preparar e estudar os diferentes métodos e abordagens existentes, além do desafio apresentado a ele ao se vincular ao pós-método, uma vez que, neste conceito, o professor deve buscar cada vez mais a sua versatilidade. Ademais, vemos como o teatro possibilita a mescla de vários métodos e abordagens, segundo as necessidades e os interesses do aluno, além de abarcar grandemente o ensino de cultura.

Para aprofundar este trabalho, com alternativas de desenvolvimento de futuros estudos, considero importante a comparação com outras abordagens de ensino e teorias de linguagem. Além disso, percebo o potencial para o estudo de peças maiores, episódios completos de seriados, cenas de filmes, bem como atividades de releitura e retextualização e até mesmo a criação de obras teatrais e/ou cinemáticas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2QPkoGt>. Acesso em 14 jan. 2023.

FRIENDS - Chandler's job interview. [S. l.], 17 maio 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7KsVq7txuYI&t=1s>. Acesso em: 20 fev. 2021.

HOLZMAN, L. **Vygotsky at work and play**. New York: Routledge, 2009.

KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira / Culture in Foreign Language Teaching. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 134-152, Set./Dez 2017.

LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Martin. **Techniques and Principles in Language Teaching**. 3. ed. New York: Oxford University Press, 2011. ISBN 978 019 442 360 1.

LEFFA, Vilson J. **Língua Estrangeira: Ensino e Aprendizagem**. 1. ed. Pelotas: EDUCAT,

2016. 324 p. ISBN 978-85-7590-180-9. Liberali (2012)

LEFFA, Vilson. Ensino de Línguas: passado, presente e futuro. **Revista Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul/dez 2012.

MINAYO, M. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009, 96p.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 200 p. ISBN 978-85-7934-093-2.

SOUZA JUNIOR, Ernani Augusto. There and back again: do mundo para minha escola. *In*: ROMERO, Tania Regina de Souza (org.). **O professor de línguas no mundo e o mundo no professor**. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. cap. 14, p. 297-301. ISBN 978-65-5939-431-9.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. 1. ed. atual. São Paulo: Perspectiva, 2008. 321 p. ISBN 978-85-273-0770-3.

STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator**. 34. ed. Rio de Janeiro: CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, 1999. 365 p. ISBN 978-85-200-0268-1.

_____. **A construção da personagem**. 28. ed. Rio de Janeiro: CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, 2001. 396 p. ISBN 978-85-200-0109-7.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.