

Living drama in the classroom: uma proposta de abertura à Aprendizagem Significativa

Vera Lúcia Cabrera Duarte

Começamos cantando! Músicos chamavam o público que encheu o Tucarena e nos fez mais nervosos. Começou o teatro em inglês. O que será que vem aí? E mal deu tempo de formular a pergunta, a resposta já estava no palco: vibração, alegria, confiança, cumplicidade e o inglês como língua que costurava aquela colcha de sonhos.

Que projeto!

Que orgulho!

Entrevistas, agradecimentos e muito carinho: é o filho que nasceu. As meninas estavam radiantes, Ana Cândida, Erica, Paula, Suzi. Só faltava a Andréa. Por pouco o "governnor" não foi representado por mim.

No "backstage" elas se maquiavam, se curtiam, se ajudavam.

Era o toque entre as pessoas que lá estavam juntas, com um único objetivo: comunicar (entre elas e com o público).

Missão cumprida.

Cansaço...

Pois é, descobri que lidar com o teatro em sala de aula faz parte de uma ideologia muito mais ampla: temos que nos colocar no tempo atual, na nossa tão chamada "era globalizada", nos nossos contatos interpessoais tão escassos... e assim, mergulho muito mais no projeto.

Com a comunicação ao vivo.

Manter a relação indivíduo-indivíduo tornou-se mais um perfil do meu trabalho pessoal e do nosso trabalho em grupo!

Conquista!!

Trecho do diário de Bárbara Macedo Soares Araujo
Bolsista de Iniciação Científica do Projeto
Living Drama in the Classroom.

Introdução: os bastidores

Este artigo é fruto de uma pesquisa intitulada *Living Drama in the Classroom*, que nasce da e para a situação de ensino/aprendizagem de língua, em especial de inglês, com ênfase na aquisição e no aprimoramento da comunicação oral. Minha experiência como professora de Inglês, notadamente da disciplina “Língua Inglesa Oral” do curso de Letras da PUC-SP, levou-me a algumas indagações quanto ao desempenho oral do aluno em situação de sala de aula, as quais foram a razão da minha dissertação de mestrado e tese de doutoramento, ambas no Programa de Psicologia da Educação da PUC-SP.

Várias suposições foram apontadas na tentativa de compreender o porquê do medo de falar inglês, da desmotivação, do desinteresse, do marasmo de diversos alunos cujo desempenho certamente era muito abaixo do seu potencial. O relacionamento interpessoal e, particularmente, o papel do professor/facilitador foram apontados como fatores relevantes na tentativa de otimização do desempenho do aluno.

No entanto, o professor – provedor das condições facilitadoras da aprendizagem – parece não dar conta de garantir a aprendizagem do aluno. Assim, o foco de outra pesquisa incidiu no aluno responsável por seu próprio aprendizado, aquele que consegue superar as ameaças e crescer. Aprendizagem Significativa é aqui entendida conforme o aporte teórico de Carl Rogers e definida por Mahoney (1976, p. 42):

Aprendizagem significativa é o *envolvimento pessoal*, a pessoa toda – sentimento e intelecto – está no evento da aprendizagem, é auto-iniciada, mesmo quando o estímulo vem de fora, a sensação de descoberta, de alcançar algo, de compreender, vem de dentro do aluno... é *pervagante*, altera o comportamento, as atitudes, talvez, mesmo a personalidade do aluno... é *avaliada pelo aluno*, ele sabe se está ou não satisfazendo sua necessidade, se caminha para o que quer aprender. O locus da avaliação reside no próprio aluno. A sua essência é *significativa*.

O projeto *Living Drama in the Classroom* se coloca numa concepção de ensino/aprendizagem na qual a ênfase é dada ao aluno, àquele que (re)aprende a escolher e a buscar caminhos para realizar suas potencialidades, de acordo com a direção também escolhida por ele; àquele que se responsabiliza pelas conseqüências de suas escolhas – pelo seu sucesso ou fracasso na

aprendizagem. Nesse processo de (re)apropriação e (re)conhecimento de seus valores pessoais, o aluno obrigatoriamente relaciona sua ação com a reflexão, seu sentimento com seu pensamento, a teoria com a prática, a escola com a vida, por meio da experiência, da reflexão e da conseqüente transformação – na busca do aprender a aprender num processo sem fim (Duarte, 1996). Nesse caminho, no entanto, o professor é figura essencial, pois é ele quem desenvolve as condições básicas para que o processo se efetive.

Para estimular essa busca do aprender a aprender, optei por trabalhar com a dramatização. Sempre supus que o teatro é um elemento facilitador da aprendizagem e como arte de representar privilegiava o experimentar. Viola Spolin (1963, p. 3) elaborou um sistema de procedimentos de oficina de jogos teatrais para adultos e crianças e ela sugere que não é o “talento” que determina o sucesso do ator e, sim, a capacidade de experienciar: “Devemos reconsiderar o que significa “talento”. É muito possível que o que é chamado comportamento talentoso seja simplesmente uma maior capacidade individual para experienciar”.

Assim, esta reflexão aponta de que maneira o teatro – como arte dramática – pode contribuir para a (re)apropriação e o (re)conhecimento de valores pessoais no processo de aprender, promovendo a aquisição e o aprimoramento da competência oral do aluno de língua inglesa.

Referencial teórico: *as luzes*

*Uma verdadeira viagem de descoberta não é a de
pesquisar novas terras, mas de ter um novo olhar.*
Marcel Proust

Este estudo, que aponta uma proposta de ensino, é transdisciplinar por natureza, pois se ilumina e se apóia em três pilares igualmente relevantes e importantes: a Psicologia da Educação, o Ensino de Língua Estrangeira, em especial de Inglês, e o Teatro. São três áreas que apresentam pontos de intersecção, complementam-se e constituem alicerces básicos para a elaboração da resposta que se pretende dar à questão anteriormente levantada¹. É trans-

1 A questão é: de que maneira o teatro – como arte dramática – pode contribuir para a (re)apropriação e (re)conhecimento de valores pessoais no processo de aprender, promovendo a aquisição e o aprimoramento da competência oral do aluno de língua inglesa?

disciplinar, pois conta com essas três áreas de estudo que, ao se fundirem, trazem novas luzes e, portanto, um outro olhar a uma antiga questão. Morin (2000, p. 29), nessa direção, afirma:

A história das ciências não é somente a da constituição e proliferação de disciplinas, mas também a das rupturas de fronteiras disciplinares, de sobreposições de um problema, de uma disciplina sobre outra, de circulação de conceitos, de formação de disciplinas híbridas que terminaram por se autonomizar... se a história oficial da ciência é a disciplinaridade, um outra história oficial da ciência é a da “inter-poli-disciplinaridade”.

Assim, na área da Psicologia da Educação, este trabalho se fundamenta na linha da Psicologia Humanista, dentro da Abordagem Centrada na Pessoa – ACP – cujo precursor teórico foi Carl Ramson Rogers. A ACP tem dado conta de responder a diversas indagações acerca do processo de ensino/aprendizagem, especialmente no que se refere aos componentes afetivos envolvidos em sala de aula, e ela usa o construto da Aprendizagem Significativa como um possível caminho do desenvolvimento humano.

A visão do homem compreendida de forma holística – “como um organismo se organiza como um todo e reorganiza partes, a todo momento, interligando-se profundamente” (Duarte, 1996, p. 16) – é privilegiada pela ACP, e assim os fatores emocionais, também relevantes no processo de aprendizagem, não podem ficar à margem das discussões.

Rogers enfatiza a importância das emoções, pois elas podem determinar o sucesso ou o fracasso do aluno, uma vez que exercem influência positiva ou negativa no seu desempenho. Por priorizar as relações humanas, a ACP aponta a importância de condições favoráveis à aprendizagem, assim como discute os papéis do professor e do aluno. O professor é concebido como facilitador da aprendizagem:

(...) contemplo a facilitação da aprendizagem e a meta da educação, a maneira pela qual poderíamos desenvolver o estudante, a maneira pela qual podemos aprender a viver como indivíduos em processo. Vejo a facilitação da aprendizagem como a função que pode deter respostas em processo construtivas, experimentais, a algumas das mais profundas perplexidades que assediam, hoje, a espécie humana. (Rogers, 1985, p. 127)

O aluno é visto como potencialmente pronto para aprender, uma vez imerso em condições que incentivem uma aprendizagem auto-iniciada, significativa e experiencial. A educação deve priorizar a facilitação da mudança e do aprender:

(...) O único homem instruído é aquele que aprendeu como aprender, o que aprendeu a adaptar-se e a mudar, o que se deu conta de que nenhum conhecimento é garantido, mas que apenas o processo de procurar o conhecimento fornece base para a segurança. (Idem, p. 126)

A área do ensino de línguas também conta com a preocupação em relação ao componente afetivo no processo ensino/aprendizagem, assim como em relação à influência das emoções, positivas ou negativas, no desempenho de alunos. A literatura é vasta e enfatiza a necessidade de estudos na área: *"... affective factors are those that deal with emotional reactions and motivations of the learner. They signal the arousal of the limbic system and its direct intervention in the task of learning English"* (Bailey, 1983, p. 68).

As relações interpessoais também são apontadas como relevantes para o ensino de línguas e parecem ser reconhecidas como fatores até mesmo preponderantes: *"success depends less on materials, techniques and linguistic analysis, and more on what goes on inside and between the people in the classroom"* (Stevick, 1980, p. 4).

Dessa maneira, o compartilhar experiências e sentimentos e o revelar-se das pessoas em situação de sala de aula podem estabelecer um clima não ameaçador e, portanto, propício à aprendizagem. Por exemplo, essa é uma das soluções apontadas por Moskowitz (1978, p. 33): *"People are alike. The all need to be listened to, cared about, understood and accepted for the persons they are... I've come to accept how truly important self-disclosure is for personal growth and as motivation of learning"*.

Na área do teatro – como arte dramática –, especialmente com ênfase na improvisação, a experiência também é valorizada e pode propiciar a auto-descoberta, desencadear o processo do aprender a aprender e levar ao encontro do aluno consigo mesmo e à busca dos elementos que podem propiciar a Aprendizagem Significativa. Para Viola Spolin, trata-se da capacidade do indivíduo de experienciar: "penetrar no meio-ambiente em um envolvimento

orgânico total, os níveis intelectual, físico e intuitivo” (apud Telles, 1991, p. 81). E, ainda: “aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para a criança que se movimenta, inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista com suas equações” (Spolin, 1963, p. 3).

Stanislaviski, o fundador do Teatro de Arte de Moscou, traz-nos a grande aliança entre as três áreas: a busca constante do eu por meio da experiência – que possibilita a construção da personagem:

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 e aos outros. Tirando-a da sua própria experiência de 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 enquanto estiver fazendo essa pesquisa exterior. (Stanislaviski, 1996, p. 31)

Spolin, assim como Rogers, também acredita nas condições facilitadoras da aprendizagem como forma de promover a abertura à experiência. Nos trabalhos da autora, a experiência aparece como o elo entre as diferentes áreas: “Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para aprender” (Spolin, 1963, p. 3).

As relações interpessoais são, assim, privilegiadas nos jogos teatrais e o grupo estimula a ação e a participação de todos em direção à experiência. A competição passa a ser “do aluno consigo mesmo” e não uma competição nociva. Os alunos se sentem livres de atitudes judiciosas e respeitados em sua capacidade de participação. A participação e a ação do grupo se dá pela comunicação, que é o objetivo que o aluno de língua inglesa busca alcançar, assim como é o objetivo dos jogos teatrais. Dessa forma, a competência comunicacional também é almejada em ambas as áreas.

De um professor/facilitador pode florescer o tipo de clima propício à aprendizagem para que o aluno possa crescer sem sentir-se julgado e avaliado – o que é condição vital para a aprendizagem, especialmente a aquisição da competência oral.

A preocupação com o componente afetivo também é contemplada no teatro e Stern (1984 apud Telles, 1991) discute a influência dessa arte como um facilitador da comunicação oral em sala de aula, apontando fatores psicológicos que podem ser trabalhados para a otimização do processo de comunicação em língua estrangeira. São eles: auto-estima, motivação, empatia, sensibilidade à rejeição e espontaneidade. Tais fatores psicológicos são amplamente discutidos por Carl Rogers ao dar ênfase à importância do componente afetivo na aprendizagem.

E, finalmente, a concepção de homem como um todo também é compartilhada por Rogers, como já mencionado, e por Stanislavski (1995, p. 263), especialmente ao discutir as “forças interiores” que devem ser integradas – o sentimento e o intelecto:

Eu deveras confesso que me inclino para o lado emocional da criatividade e faço deliberadamente, porque estamos por demais dispostos a excluir o sentimento. Temos, em suma, um excesso de atores calculistas e de produções cênicas de origem intelectual.

Ainda na visão de Stanislavski (1995), o desenvolvimento do homem em todas as suas capacidades deve ser privilegiado: “O objetivo geral (...) é sempre o mesmo: ajudar o ator a desenvolver todas as suas características intelectuais, físicas, espirituais e emocionais – tornando-o capaz de preencher seus papéis com as proporções de seres humanos inteiros...” (p. 14).

Moskowitz (1978) também compartilha essa idéia ao afirmar: “*man has mind, man has feelings. To integrate the two means to accomplish all that man is. To separate the two is to deny all that man can be*”.

Fiz um breve preâmbulo de como as três áreas do conhecimento podem se integrar na busca da aquisição e do aprimoramento da competência oral do aluno de língua estrangeira, assim como do seu crescimento pessoal. Termino esta reflexão enfatizando que a experiência teatral pode contemplar a Aprendizagem Significativa, de Carl Rogers, e as condições necessárias para a aquisição e o aprimoramento de uma língua estrangeira, conforme foi apontado anteriormente. A dramatização nos ensina muito acerca de nós mesmos e dos outros. As palavras de Burton (1999, p. 8) corroboram essa idéia:

Drama is concerned with living, with the way we lead our lives... As a learning experience, drama is unique... Drama is first-hand experience of a special kind... The subject of drama is an exploration of the ways that human beings think, feel and communicate and it teaches us to understand ourselves...

Hipóteses e o relato do caminho percorrido: o ensaio

As hipóteses que norteiam este trabalho são as seguintes:

- as atividades teatrais (pequenas montagens, jogos dramáticos) contribuem para a desinibição do aluno em relação à comunicação oral. Elas propiciam um clima facilitador da aprendizagem, estimulante, que é capaz de favorecer o crescimento do aluno como um todo;
- as referidas atividades contribuem para a melhoria da competência oral. Em outras palavras, o desempenho oral do aluno, em termos de aquisição e aprimoramento da linguagem, apresenta ganhos significativos.

Na qualidade de professora da disciplina Língua Inglesa: Oral, nível Intermediário, da PUC-SP, criei um curso-piloto que, além de outras atividades, contou com oficinas de teatro que aconteciam semanalmente, por aproximadamente 50 minutos. O referido curso tem aulas de 100 minutos, duas vezes por semana, e nossas turmas dos turnos matutino e noturno têm, em média, 20 alunos. Nesse curso-piloto ministrado nas duas turmas, pude implementar o projeto *Living Drama in the Classroom*, que contou com a participação de dois alunos bolsistas de Iniciação Científica do CNPq. Um dos alunos – Paulo Roberto Machado – é ator e estudante do curso de graduação da Faculdade de Psicologia. A outra bolsista – Bárbara Macedo Soares Araujo – é atriz e aluna do curso de Letras da Faculdade de Comunicação e Filosofia.

Para implementação do projeto, trabalhamos em dois eixos: o prático e o teórico.

No eixo prático, elaboramos jogos dramáticos de duas naturezas: verbais e não-verbais. Os verbais envolviam basicamente a improvisação da língua inglesa, a capacidade de concentração e de percepção, assim como a interação entre as pessoas. Citarei apenas alguns exemplos dos referidos jogos: o jogo da história continuada, o teatro espontâneo e o *sharing experiences*.

No jogo da história continuada, os alunos dividem-se em grupos e o vencedor é o grupo que conseguir contar uma história com começo, meio e fim. A improvisação acontece da seguinte forma: um membro do grupo conta uma parte da história, o integrante seguinte continua o enredo e, assim, sucessivamente, até que todos dêem a sua colaboração. Os grupos “adversários” observam se a história possui coerência e se foi contada de forma “convicente”.

Já no teatro espontâneo, os alunos em grupo devem representar uma cena em uma determinada situação comunicativa, por exemplo, na família, no trabalho, na escola, numa festa cujo centro do conflito fosse, por exemplo, a inveja. Havia um tempo – aproximadamente quinze minutos – estipulado por nós, para que eles organizassem as cenas e, logo em seguida, havia as dramatizações. A maior dificuldade apontada foi a de dar o início e o final à história, já que os jogadores devem ficar atentos ao contexto do jogo – quando chega a vez de cada um contribuir com o enredo, ele deve fazê-lo com rapidez e esperteza.

Em *sharing experiences*, os alunos formam duplas e conversam durante dez minutos acerca de seus interesses pessoais, planos futuros, desejos, etc. Após o tempo estipulado, o participante A apresenta para todo o grupo as descobertas que fez sobre o participante B. Notou-se entrosamento entre as duplas, assim como respeito e seriedade ao recontarem as histórias. A língua inglesa era o instrumento principal para a comunicação entre eles.

Os jogos não-verbais também enfatizam a concentração, a percepção do espaço, de si mesmo e do outro, assim como a interação entre as pessoas, porém, por não exigirem comunicação oral, demandam outras competências nas relações interpessoais: observação mais apurada sobre o outro e, por vezes, o toque, experiências pouco comuns em situações de sala de aula. Entre eles, destacam-se o jogo dos espelhos, o jogo da confiança e a viagem ao bosque.

No jogo dos espelhos, os jogadores dividem-se em dois grupos: um é o espelho e, portanto, espelha os gestos do outro jogador que executa a ação. Após um determinado tempo, os jogadores invertem os papéis. No início da atividade, os alunos ficam tímidos, fazem movimentos restritos usando apenas as mãos. E riem muito. No decorrer do jogo, a maioria parece mais à vontade, passa a utilizar o corpo inteiro, aproveitando o espaço que tinha para se movimentar.

O jogo da confiança também é formado por duplas. Cada jogador se mantém em pé em posição de “prontidão” ante o colega, que se joga nos braços dele, soltando seu corpo para trás, confiando – ou não – no colega. Este deve demonstrar segurança acerca da sua capacidade de evitar a queda do outro. Por vezes, a falta de intimidade entre os alunos foi observada, pois muitos deles não conseguiram deixar o corpo cair e não se sentiam à vontade ao se jogarem nos braços do outro.

A viagem ao bosque é uma forma de relaxamento na qual os participantes, de forma descontraída, devem imaginar estar em um bosque. Cada qual cria seu próprio bosque e, seguindo sugestões do professor/monitor, percebe detalhes sobre o seu bosque imaginário. Após o jogo, cada participante descreve o local “visitado” e compartilha com os colegas os elementos que apareceram em seu bosque, tais como: a chuva, o vento, a grama.

A ordem segundo a qual aplicávamos os jogos não assumiu um padrão, pois percebemos que, a cada semana, lidávamos com um tipo de necessidade, que direcionava nossas escolhas semana a semana. Mas, em todos os jogos, eram obedecidas três fases: o aquecimento, o jogo propriamente dito e as reflexões sobre emoções, entraves e disponibilidade em executá-los. O objetivo de cada atividade era também resgatado e discutido após cada jogo.

Uma vez por semana, reuníamos-nos – os três pesquisadores – a fim de elencar e selecionar as atividades teatrais que fariam parte da oficina da semana. Avaliávamos o trabalho executado, trocávamos percepções e discutíamos o rumo do projeto. Paulo Roberto e eu implementávamos as atividades na turma matutina e Bárbara e eu, na turma noturna. Eles eram os monitores teatrais em sala de aula. Denominamos toda essa fase descrita sensibilização e o objetivo principal era a reflexão acerca de três elementos básicos: o **quem**, o **onde** e o **que**, ou seja, quem são os personagens, quais são suas relações com o meio-ambiente onde acontece a cena e qual é a atividade em foco. Perceber-se em relação a cada um desses fatores também é o objetivo da sensibilização.

Ainda no eixo *prático*, os alunos participavam da fase de dramatização: conforme decisão de cada um, os alunos representavam – ou não – seus *sketches* para um público novo – não apenas para os colegas de sala –, no Tucarena.

Tais *sketches* eram escritos pelos alunos e baseados em uma história previamente apresentada por mim, estudada e discutida por todos. O final da

história era criado por eles e, assim, havia o elemento “surpresa” entre os grupos, que criavam histórias muito diferentes umas das outras. Eu corrigia possíveis erros de inglês nos textos por eles apresentados e colaborávamos – os monitores e eu – com sugestões para as diversas montagens das peças. Temos registros em fotos e em fitas de vídeo² das apresentações mencionadas e de alguns jogos teatrais.

No eixo *teórico*, fizemos um levantamento bibliográfico nas três áreas envolvidas: psicologia da educação, ensino de línguas e teatro, sem perder de vista a ligação entre teatro e educação.

Selecionamos o material encontrado, e fizemos parte da revisão da literatura e da resenha dos artigos e livros mais relevantes, com o objetivo de elencar os conteúdos que dão subsídios para a criação de jogos dramáticos e para as atividades teatrais implementadas. O trabalho de Viola Spolin – a criadora da oficina de jogos dramáticos – e as obras: *A preparação do ator* e *A construção do personagem*, de Constantin Stanislaviski, tiveram destaque em nossos estudos.

A voz do aluno: *abrindo as cortinas*

Os alunos foram incentivados a elaborar relatos e reflexões a respeito do seu desenvolvimento lingüístico, assim como, mais especificamente, sobre sua atitude em relação à linguagem oral (maior ou menor inibição para comunicar-se na língua inglesa), tendo como base a proposta de atividades teatrais. Tais reflexões foram solicitadas no decorrer do curso, especialmente quando queríamos verificar o resultado da interferência das atividades teatrais. Ao final do semestre, entrevistamos dois grupos de alunos, em uma conversa informal. Por vezes, solicitamos que descrevessem quais eram suas expectativas em relação ao curso antes do seu início.

Dessa forma, os relatos não foram sistematicamente solicitados, mas sugerem a confirmação das hipóteses anteriormente levantadas, ou seja, a voz dos alunos aponta para a idéia de superação de entraves, de superação de limitações acerca do aprimoramento da comunicação oral. Ficou enfatizado, na fala deles, o caráter educacional visando ao desenvolvimento de cada um a

2 As referidas fitas foram editadas e a última versão encontra-se à disposição no Ceal – Centro de Estudos e Aprendizagem de Línguas – PUC-SP.

partir da implementação das atividades dramáticas, dos jogos teatrais. Foram, por vezes, surpreendentes o envolvimento e a melhora do desempenho dos alunos, ficando muito claros a repercussão e o impacto do trabalho deles a caminho da Aprendizagem Significativa.

Caso se considere novamente a definição de Aprendizagem Significativa, é possível dizer que a fala dos alunos sugere que os quatro elementos apontados foram contemplados, no decorrer do semestre, no processo de aprendizagem de vários deles.

Aprendizagem Significativa é envolvimento pessoal: sentimento e intelecto. Em outras palavras, ela se instala quando há a ampliação do conhecimento informativo, assim como o desenvolvimento formativo do aluno (que envolve o componente emocional e o afetivo). Um dos alunos afirmou:

Eu adorei esse novo método. É muito interessante e criativo. Nunca tinha trabalhado assim antes. O estudo exclusivo do inglês (professor falando e estudante escutando) é muito entediante. Esse método não só ajuda a praticá-lo em situações vivas mas ajuda o indivíduo como ser humano, educando, não só ensinando.

Outra aluna também aponta para a importância das emoções no processo: *"We can relax and learn English at the same time... For me, Vera and Baby, these activities that we have been doing are very important and useful, because I feel that my sensibility is 'improving'"*.

Outro elemento apontado é que a Aprendizagem Significativa é auto-iniciada: mesmo quando o estímulo vem de fora, o sentimento, o desejo, a vontade de aprender e conquistar vêm de dentro. Uma aluna que relutou em participar do processo, assim se manifestou:

A primeira peça era obrigatória, mas quando você propôs a segunda, eu já tinha decidido que não ia fazer. Todo mundo ficou perguntando se eu ia ou não fazer e então eu decidi fazer. Eu posso falar que foi uma das melhores coisas que eu já fiz na minha vida até hoje.

E ainda outra aluna corrobora essa idéia, apontando as conseqüências da decisão de fazer outra peça:

No começo eu também fiquei um pouco assustada, não sei se em decorrência da dificuldade com o inglês ou se por ser a mais velha da classe. A primeira peça foi para cumprir uma obrigação, tanto que eu não queria fazer a segunda. Quando eu tomei a decisão de participar foi maravilhoso, tanto por eu ter me tornado mais capaz de falar quanto porque eu detectei alguns problemas com a língua inglesa. Como somos professores, nós temos que adquirir a capacidade de falar para uma platéia... Isso não é só para professores. Um dia algo acontece e você precisa fazer uma coisa como essa, improvisar, ter desinibição e jogo de cintura...

A Aprendizagem Significativa sugere mudança, alteração do comportamento, das atitudes e até mesmo da personalidade do aluno. Esse é o caráter pervagante: ela caminha em todas as direções. Alguns relatos mostram a mudança ocorrida nos alunos no decorrer do semestre:

Well, at first I didn't like it. I thought it was boring doing something like that, but now I wait for these moments... I think it's a great way of getting people together, because you start talking with people you have never imagined you were going to and you discover a lot of ways of dealing with your body.

A auto-avaliação é outro aspecto vital da Aprendizagem Significativa. É o aluno que sabe se atingiu os objetivos, se cresceu. Por vezes, a avaliação externa corrobora a avaliação que o aluno faz de si, no entanto, é a auto-avaliação que realmente verifica se houve mudança. Durante uma das entrevistas, uma aluna explicitou como percebeu seu desenvolvimento:

Foi bom para o inglês. Eu, por exemplo, tive uma experiência no dia da peça. Logo depois, eu fui numa festa com uma americana, de Nova Iorque, que trabalha num banco e eu falei pra ela, falando em inglês, que eu fiz uma peça: "aí me conta a história" eu contando a história. (...) E falar "neutralising", "sound effects". Ela achou uma coisa assim, achou o máximo. Então quer dizer, eu aprendi inglês, proque eu estava me comunicando com uma americana.

(...) Não era só aquilo: eu sabia contar a história como a personagem, mas eu sabia contar que eu fiz um teatro, que foi assim, que a idéia surgiu assim, que era a avó contando para a criança.

A questão da mudança na qualidade das relações interpessoais – aspecto tão destacado pela Abordagem Centrada na Pessoa – foi mencionada diversas vezes, entre as quais vale a pena citar a seguinte:

na hora que em que começa, você esquece o nervoso, é como se estivesse só a gente ensaiando... foi maravilhoso estar ensaiando todo mundo junto, todo dia. Foi muito produtivo em termos de relação humana. O apoio entre os colegas foi muito importante e ele decorreu dos trabalhos que foram feitos antes.

Outra aluna menciona a facilitação da aprendizagem e a mudança de atitude em relação às atividades com base em uma conversa que houve entre o grupo, a monitora teatral (bolsista de Iniciação Científica) e a professora. Muito provavelmente as atitudes facilitadoras contribuíram para o crescimento do grupo. Na voz da aluna:

Você deu aquela peça que a gente tinha que fazer na classe e aí a gente teve aquela conversa. Com a conversa e a peça nós sabemos o quanto melhorou a abertura, o diálogo no relacionamento entre as pessoas... principalmente em uma aula em que a gente se mistura muito. A gente tem muitos amigos que, em cada horário, estão em uma sala.

Em seguida, a aluna demonstra o quanto valoriza o “estar junto” nessa situação de aprendizagem e faz menção às aulas de inglês como um “centro de convívio” na faculdade: “Queira ou não queira, a aula de inglês é onde a gente está mais junto. A faculdade é a melhor época da vida. É importante resolver os problemas”.

Como nem todos os alunos que chegam ao nível intermediário do curso de Letras se conhecem, eles, muitas vezes, interagem em grupos fechados. Na medida em que o tipo de atividade proposto pelo *Living Drama in the Classroom* foca o trabalho em grupo e a língua é percebida como instrumento de troca

social e de relações interpessoais, essas relações modificam-se e o resultado é que as alunas percebem o quão facilitador o colega pode ser nessa situação: “... foi uma interação de ajuda, uma ajuda mútua entre o grupo... Eu acho que dessa forma a gente cresceu muito”.

Não é de se supor que a escola de teatro de Stanislaviski possa ser experienciada pelos alunos de Letras: Inglês. No entanto, os jogos dramáticos e os exercícios teatrais mostram a ligação entre algumas idéias dele, já mencionadas, e a ênfase na experiência como forma de autodesenvolvimento, privilegiando as relações interpessoais. A reflexão acerca do personagem, na perspectiva da busca dos conteúdos internos do autor é sutilmente apontada pelas alunas na entrevista, ao descreverem o que sentiram. Ainda no camarim, antes de entrar em cena, ocorreu o seguinte diálogo entre duas alunas:

Paula: E até lá no camarim, quando eu ainda estava penteando a Suzi, eu fiz a maria-chiquinha nela e ela...

Suzi: Eu parecia mesmo a criança. Tava uma coisa...

Paula: Parecia que eu já me sentia a avó e ela era a neta. Ela já se sentia criança.

Há muitos outros relatos que apontam como a inserção do *Living Drama* contribuiu para o desenvolvimento dos alunos. Há, no entanto, também as falas que nos mostram quais os entraves, os bloqueadores do processo de aprendizagem. São questões extrínsecas ao processo que nos propiciaram um repensar acerca de importantes elementos da nossa proposta.

Um dos aspectos apontados foi a vaga explicitação dos objetivos das atividades. Nem todos os alunos compreenderam a proposta como um todo, assim como, por vezes, também não perceberam quais eram os objetivos de cada atividade. Também notamos, nos exercícios e jogos teatrais, uma resistência por parte dos alunos, quando tinham de se movimentar pela sala, dançar e, por vezes, tocar o colega.

Para sentir-se responsável pelo seu aprender, o aluno precisa compartilhar com o professor e os colegas o objetivo de cada atividade proposta e isso nem sempre ocorreu. Uma das alunas nos apontou suas incertezas:

então já que é pra falar do processo, até que nós começamos, assim no meio, a questionar mesmo: ah, será que é legal mesmo?... Pôxa, em vez de aulas de inglês, a gente tá tendo aquelas coisas de expressão corporal que, de repente, nem tá bem situada!

A falta de tempo também foi explicitada como dificuldade para desenvolver as atividades teatrais da melhor forma possível, o que gerou frustração entre os alunos:

trabalhar em grupo é realmente muito difícil, uma vez que o tempo de que dispúnhamos para reuniões e ensaios foi mínimo. Por esse motivo, dentre outros, os conflitos foram inevitáveis... Há um mês do final do semestre, todos estão com acúmulo de trabalho, e então o que acontece? Dá-se prioridade para os trabalhos individuais, deixando os de grupo para segundo plano, e nós acabamos por não colocar em prática tudo aquilo que aprendemos e principalmente nos superamos.

Surgiram ainda problemas em relação ao ato de escrever. Como uma das etapas do projeto consistia em apresentar um *sketch* baseado em uma *short story*, escrito pelos próprios alunos, alguns tiveram dificuldade de fazer a transposição do texto narrativo para o dramático. Trata-se do aprimoramento de uma outra habilidade: a escrita. Acompanhei o desenvolvimento e as dificuldades dos alunos que elaboraram seus textos dramáticos. Considerei o resultado satisfatório, apesar de os alunos não terem sido orientados previamente acerca de como escrever uma peça teatral. No entanto, nem todos alcançaram um bom resultado, o que eles próprios também perceberam:

E uma coisa também que achei é que é complicado você fazer a transposição de um texto em prosa para a linguagem cênica, né? Foi um desafio bem legal. Deu certo, tanto que as outras peças que a gente viu, não sei se vocês notaram isso também, mas algumas não conseguiram muito bem passar a idéia. Ficou um pouco... assim muito... A presença do narrador e tal... ainda estava mais marcadamente narrativa do que dramática. Na nossa, não. Eu achei que estava numa linguagem do teatro, mesmo, achei legal.

Se, por um lado, alguns valorizaram esse tipo de experiência de aprendizagem, mergulharam nela e saíram diferentes de quando entraram, outros resistiram por várias razões, entre as quais destaco as geradas por fatores intrínsecos: a insegurança acerca da competência em comunicação oral na língua inglesa e a inibição: "Foi muito difícil superar a inibição diante de um público, embora pequeno, em outro idioma. Havia duas preocupações: pronunciar o mais correto possível em inglês e vencer a timidez".

Houve até quem demonstrasse uma atitude negativa em relação à atividade que parecia ameaçadora: "*In my case, I don't know about the project very well. Last year I could see a presentation from some students and one thing I know: I would never do it because I am a very shy person. I guess I won't be spontaneous and it could be bad for me...*".

Essa atitude é compreensível e até esperada, uma vez que as atividades apresentadas levam a uma exposição maior do aluno diante de seu grupo. Em sala de aula, pessoas convivem quase que diariamente, estabelecem certas redes de comunicação. Nesse contexto as alianças ficam ameaçadas. Assim, para dar lugar ao novo, é necessário que essas *amarras* sejam afrouxadas, que as *panelinhas* sejam ampliadas. Após algumas semanas de trabalho, ouvimos relatos que reconheciam os aspectos positivos da experiência:

Sometimes these activities seem to be strange, but after having finished it we realized that they weren't.

Although I don't like this kind of exercise, I really enjoyed the activity because we had to work with drama experiences and our English skills.

A voz do professor: *por detrás das cortinas*

Explicitar melhor os objetivos, distribuir melhor o tempo para as atividades e dar maior apoio para a elaboração dos textos são providências a serem tomadas. No entanto, a grande questão levantada tem a ver com as ameaças internas. Jogos teatrais servem para todos? E o aluno que não se envolve com a proposta? E os tímidos, que se recusam a participar das atividades?

No decorrer de um semestre, uma das alunas desistiu do curso. Ela já não parecia envolvida desde o semestre anterior. Era tímida e se recusou a

participar das atividades propostas, saindo da aula quando começávamos as atividades teatrais. Ela contou estar em dúvida acerca da escolha profissional e Letras não parecia ser o curso que a levaria à profissionalização desejada. As atividades não foram responsáveis pela desistência da aluna, no entanto, a partir de então, passamos a fazer algumas indagações: teríamos o direito de entrar na intimidade das pessoas, por meio dos jogos teatrais, e promover a emersão de emoções?

E, ainda, ao evidenciar o aluno extrovertido, com atividades dramáticas em sala de aula, não estaríamos tornando o ambiente ainda mais hostil aos alunos tímidos, introvertidos e menos competentes quanto à comunicação oral em inglês? E ainda: um ambiente facilitador da aprendizagem é aquele que propõe que o aluno não se sinta avaliado, julgado e, no entanto, na instituição, em situação de sala-de-aula, há a exigência de que ele seja avaliado. E nos jogos dramáticos, há avaliação? E quanto às apresentações finais de *sketches* nos quais um grande esforço na preparação, no aprimoramento da língua e nos recursos utilizados é evidenciado? Percebe-se um envolvimento, por vezes extraordinário, por parte de muitos grupos que se empenham na apresentação de um trabalho sério, criativo, original. O interesse crescente pelo fazer teatro – como eles mesmos mencionam – revela uma potencialidade para abertura à experiência por intermédio da personagem representada e do trabalho do grupo. Como avaliar isso tudo?

Não é objetivo deste artigo responder a essas questões. No entanto, apontarei reflexões que podem sugerir outros caminhos pertinentes, já que estamos num contexto de aprendizado de línguas e não em um curso de teatro. A ênfase a ser dada é ao desempenho lingüístico e não ao teatral. Tanto o teatro quanto a sala de aula de língua estrangeira têm na comunicação o elemento comum. Ao avaliar o aluno, não estaremos focalizando sua técnica teatral, mas, sim, como ele faz uso dela para se comunicar em língua estrangeira. A língua-alvo deve ser usada em aula: na apresentação, no planejamento, no jogo e no comentário a respeito do jogo, ficando, dessa forma, garantida a função da língua como meio de comunicação.

Os jogos dramáticos verbais apresentam um problema a ser solucionado e, a partir daí, os alunos chegarão a um acordo acerca da resolução do problema. Não se trata de um jogo competitivo; ao contrário, ele possibilita a determinação, o esforço do grupo para chegar a um acordo. Embora seja papel do professor avaliar o desempenho oral do aluno, os outros jogadores

também avaliam os colegas: “a questão da autoridade se desloca do professor para a regra do jogo e para o grupo” (Teles, 1991, p. 61). Trata-se, portanto, de uma avaliação sobre o processo de solução do problema proposto, que envolve certa *competência lingüística* para o cumprimento da tarefa.

A questão da emersão de certas emoções a partir das atividades propostas é muito delicada e merece reflexão especial. A disposição do aluno para o trabalho é absolutamente necessária e ela só aparece se o ambiente assim propiciar. O risco é necessário à aprendizagem: sem lançar-se em um terreno desconhecido, não há como conhecê-lo. Somente o aluno pode dizer qual é o seu limite e este deve ser respeitado sempre.

Não há obrigatoriedade em participar dos jogos e nem, tampouco, apresentar o *sketch* conforme proposto. Toda atividade teatral pode ser substituída por outra, mais tradicional, caso o aluno assim o deseje. Percebemos que, quando os alunos escrevem seus próprios textos e explicitam os papéis que querem representar, eles já sugerem quais os seus limites: os mais extrovertidos assumem papéis expositivos, enquanto os mais tímidos, papéis mais reservados. Por vezes, há surpresas, revelações: pessoas inicialmente tímidas revelam-se *atores* corajosos – mudança que se manifesta nos mais diferentes aspectos da *pessoa* e não apenas no representar. Ao trabalhar na construção do personagem, o aluno mergulha em si mesmo, descobrindo muito sobre si e não é necessária uma profunda meditação introspectiva para tal revelação.

Avaliar essa transformação – aspecto pervagante da Aprendizagem Significativa – só tem sentido se a auto-avaliação for privilegiada, pois trata-se de uma reflexão acerca de um processo que, além do desenvolvimento da competência lingüística, envolve a autodescoberta.

O teatro parece ter trazido uma contextualização da realidade, transformando a sala de aula em um ambiente *real*. *Real* porque cada aluno pôde compartilhar momentos e sentimentos verdadeiros; pôde usar a língua, colocando-se como um ser completo, contextualizado, ativo e criativo. O ambiente que objetivávamos proporcionar fez com que quase todos os alunos interagissem e se sentissem entusiasmados, confiantes e mais interessados no aprendizado e no aprimoramento da língua. A sala de aula parece ter sido transformada em local para *experiências* e a porta para a facilitação da mudança e da aprendizagem foi aberta. A oportunidade do mergulho foi dada... a hora e a profundidade do mergulho dependem de cada ator... aliás, de cada aluno.

Acredito termos alcançado resultados importantes com a intervenção no curso de Letras: Inglês Intermediário e, ainda, pelo caráter *aglutinador* do projeto, constatei interferências em outras instâncias do curso. Houve envolvimento dos alunos até mesmo em atividades extracurriculares – dramatização de peças no Simpósio de Letras da PUC, na abertura do 8º Encontro de Iniciação Científica, no Simpósio de Letras da Universidade de Guarulhos, no Colégio Pueri Domus, no Instituto Yazigi. Outros professores do curso de Letras: Inglês entusiasmaram-se com o trabalho e aplicaram algumas das idéias e propostas do projeto em suas disciplinas.

Assim, as questões previamente levantadas não devem ser vistas como entraves para a continuidade do projeto. Pelo contrário, devem ser estímulos, desafios para a dedicação de mais esforços visando à efetiva implementação das idéias do *Living Drama in the Classroom*.

Os pesquisadores de iniciação científica: *diretores de arte em ação*

A epígrafe do início deste artigo é parte do diário de Bárbara Macedo Soares Araujo – bolsista de Iniciação Científica – que, assim como Paulo Roberto Machado, teve um desempenho marcante na implementação do projeto. Ambos os bolsistas se comprometeram com o desenho da proposta e também com as questões mais delicadas, desde a resistência dos alunos até a própria dificuldade deles em se comunicar oralmente. Cada um dos bolsistas, no seu próprio caminho, contribuiu para o melhor convívio entre os participantes dos grupos e para o aprimoramento da língua inglesa. Com fluência, eles se comunicaram em sala de aula, o tempo todo em inglês, e sempre deixaram claro que a participação deles era de cooperação e não de julgamento ou avaliação.

Buscamos, juntos, um clima, ao mesmo tempo descontraído e comprometido. Muito mais que monitores teatrais, eles foram os diretores das peças encenadas e dos jogos. Eram tão entusiasmados que contaminavam, com seu vigor e juventude, os alunos – seus colegas na universidade –, assim como outros professores da área, que se sentiram estimulados a participar do projeto. Mostraram-se professores/facilitadores da aprendizagem ao conduzirem os trabalhos em sala de aula. Impressionaram também pela disposição e alegria em realizar o trabalho e compartilhar suas descobertas. Assim, como pesquisadores, eles apresentaram, junto comigo, em comunicações, os pressupos-

tos e parte dos resultados do projeto em encontros científicos. Ministramos juntos um *workshop* na JELI – Jornada de Ensino de Língua Inglesa, no qual eles mesmos conduziram os jogos teatrais com competência e desenvoltura.

No que diz respeito aos estudos relativos ao que denominamos eixo teórico, tive grande surpresa ao constatar que eles se separaram do referencial teórico originalmente proposto por mim no projeto. Bárbara foi encontrar luzes, que para ela faltavam, em Vigotsky e Grotowsky, e Paulo Roberto foi buscar o olhar fenomenológico de Bachelard para iluminar suas reflexões. O exercício da criatividade e o gosto pela pesquisa em sala de aula ficaram muito evidenciados. Terminei este artigo com as palavras de Bárbara, refletindo sobre sua experiência:

Hora de tecer algumas conclusões...

Durante um ano trabalhando e vivenciando o projeto *Living drama in the Classroom* percebo o quão diferente eu estou.

O quanto me expus. O quanto chorei.

Expor...

Este projeto não só ajudou os alunos com os quais trabalhamos, mas nos ajudou a descobrir nossos potenciais como pesquisadores. Como observadores de um processo.

A vida nos propõe momentos únicos. Chances. Precisamos e queremos ser felizes, e esta felicidade provavelmente está em cada um de nós, na possibilidade de nos desenvolver. Portanto, um tempo (uma chance) para nos conhecer é necessário.

Resumo

O presente artigo relata e discute uma experiência de aprendizagem ocorrida com alunos do curso de Letras: Inglês da PUC-SP. A questão tratada neste trabalho é: as atividades teatrais são realmente um elemento facilitador do processo de aprendizagem da língua inglesa? São três os pilares teóricos que embasam essa pesquisa: 1) *Psicologia da Educação*, em especial a Abordagem Centrada na Pessoa e a Aprendizagem Significativa, conforme discutida pelo psicólogo Carl Rogers; 2) *Teatro*, de acordo com Stanislavski e suas idéias acerca da “Construção do Personagem”; 3) *Ensino de Inglês como Língua Estrangeira*, levando-se em consideração a abordagem Co-

municativa/Humanista. Os resultados do trabalho dos alunos puderam ser avaliados a partir de seus relatos acerca de seu desempenho e de suas conquistas. O progresso observado pareceu ter ocorrido não apenas em relação à língua inglesa, como também e principalmente em relação ao crescimento pessoal. Notou-se ainda que a experiência do *Living Drama* pode ser estendida a outras situações de sala de aula.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa, teatro e educação, ensino e aprendizagem de inglês.

Abstract

This article reports and discusses an experience and a piece of research involving students from the English Language and Literature Course of the Catholic University of São Paulo. The main question is: Up to what extent are drama activities in the classroom a facilitating element in the English learning process? The theoretical support on which this experience is based involves three areas of knowledge: 1) Educational Psychology, especially considering the Persons' Centered Approach to learning and the Significant Learning as discussed by the psychologist Carl Rogers; 2) Theatre as proposed by Stanislavski and his ideas on "Building a Character"; 3) Teaching English as a Foreign language, taking into consideration the Humanistic/Communicative Approach to language learning and teaching. Students' achievements and feelings will be discussed based on their reports upon their experience as learners. The students' improvement seemed to be not only in terms of the English language, but also and mainly in terms of personal growth. The results suggest that the Living Drama experience can be applied to other classroom situations.

Key-words: *Significant Learning, theatre and education, teaching English as a foreign language.*

Resumen

Este artículo relata y discute una experiencia de aprendizaje llevada a cabo con alumnos de la Carrera de Letras – Inglés de la Universidad Católica de São Paulo. La temática de este artículo aborda las actividades dramáticas, que constituyen un elemento que facilita efectivamente el proceso de aprendizaje del inglés. Los fundamentos teóricos de esta investigación son tres: 1) Psicología de la Educación, con especial énfasis en el Abordaje Centrado en la Persona y en el Aprendizaje Significativo, de acuerdo con los planteos del psicólogo Carl Rogers; 2) Teatro, siguiendo las ideas de Stanislavski sobre la "Construcción del Personaje"; y 3) Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, considerando el abordaje Comunicativo/Humanista. Fue posible evaluar los resultados del trabajo de los alumnos gracias a sus relatos sobre su propio

desempeño y sus conquistas. El progreso observado pareció manifestarse no sólo en la lengua inglesa, sino también y con especial énfasis- en el crecimiento personal de los alumnos. Asimismo, se notó que la experiencia del Living Drama se pudo extender a otras situaciones en el aula.

Palabras claves: *Aprendizaje Significativo, teatro y educación, enseñanza y aprendizaje del inglés.*

Referências bibliográficas

- Bailey, K. M. (1983). "Competitiveness and Anxiety in Adult Second Language Learning: look at and through the diary studies". In: Seliger, H. W. e Long, M. H. *Classroom oriented research in second language acquisition*. Massachusetts, Newberry House Publishers.
- Burton, B. (1999). *Living Drama*. 2 ed., Australia, Longman.
- Chacra, S. (1998). *Práticas teatrais e outras práticas artísticas*. São Paulo, ABNL.
- Duarte, V. L. C. (1996). *Aprendendo a aprender, experienciar, refletir e transformar: um processo em fim*. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC-SP.
- _____. (1998). *As relações interpessoais em sala de aula, Inglês na Universidade – O desempenho do aluno numa situação de medo*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC-SP.
- Mahoney, A. A. (1976). *Análise lógico-formal da teoria da aprendizagem de Carl Rogers*. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC-SP.
- Maley, A. e Duff, A. (1998). *Drama techniques in language learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Morin, E. (2000). *Complexidade e transdisciplinaridade – a forma da unidade e do ensino fundamental*. 2 reimp., Natal, EDUFRN – Editora da Universidade Federal de Natal.
- Moskowitz, G. (1978). *Caring and sharing in the foreign language class*. Massachusetts, Newbury House Publishers.
- Rogers, C. (1985). *Liberdade para aprender em nossa década*. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Smith, S. (1984). *The theatre arts and the teaching of second languages*. USA, Addison – Wesley Publishing Company.

- Spolin, V. (1963). *Improvisação para o teatro*. São Paulo, Perspectiva.
- Stanislavski, C. (1995). *A preparação do ator*. 12 ed., São Paulo, Civilização Brasileira.
- _____ (1996). *A construção do personagem*. São Paulo, Civilização Brasileira.
- Stevick, E. W. (1980). *A way and ways*. Massachusetts, Newbury House Publishers.
- Telles, J. A. (1991). *Teatro improvisacional e desempenho estratégico em língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC-SP.
- Yazo, R. Y. (1996). *1000 jogos para grupos – uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas*. São Paulo, Ágora.

Vera Lúcia Cabrera Duarte
Professora do Curso de Letras Inglês
Departamento de Inglês da PUC-SP
Mestre e doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP
E-mail: veracabrera@uol.com.br