

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Letras**  
**Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos**

**Aline Xavier Pinheiro**

**O USO DO TEATRO COMO FERRAMENTA PARA AMPLIAR A  
SENSIBILIZAÇÃO E PROMOVER O (RE)POSICIONAMENTO DO SUJEITO DA  
ESCOLA PÚBLICA:**

*Putting yourself in someone else's shoes*

**Belo Horizonte**

**2020**

**Alline Xavier Pinheiro**

**O USO DO TEATRO COMO FERRAMENTA PARA AMPLIAR A  
SENSIBILIZAÇÃO E PROMOVER O (RE)POSICIONAMENTO DO SUJEITO DA  
ESCOLA PÚBLICA:**

*Putting yourself in someone else's shoes*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Valdeni da Silva Reis.

**Belo Horizonte**

**2020**

35u

Santiago, Aline Xavier Pinheiro.

O uso do teatro como ferramenta para ampliar a sensibilização e promover o (re)posicionamento do sujeito da escola pública [manuscrito] : *Putting yourself in someone else's shoes* / Aline Xavier Pinheiro Santiago. – 2020.

117 f., enc. : il., fots., color.

Orientadora: Valdeni da Silva Reis.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: p. 90-95.

Apêndices: p. 96-112.

Anexos: p. 114-117.

1. Língua inglesa – Métodos de ensino – Teses. 2. Análise do discurso – Teses. 3. Teatro na educação – Teses. 4. Atividades criativas na sala de aula – Teses. 5. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 6. Linguística aplicada – Teses. I. Reis, Valdeni da Silva. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 418



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS



## ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA ALINE XAVIER PINHEIRO SANTIAGO

Realizou-se, no dia 09 de março de 2020, às 15:30 horas, na sala 4063 da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, a defesa de dissertação, intitulada *O USO DO TEATRO COMO FERRAMENTA PARA AMPLIAR A SENSIBILIZAÇÃO E PROMOVER O (RE)POSICIONAMENTO DO SUJEITO DA ESCOLA PÚBLICA: Putting yourself in someone else's shoes*, apresentada por ALINE XAVIER PINHEIRO SANTIAGO, número de registro 2018667216, graduada no curso de LETRAS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Valdeni da Silva Reis - Orientadora (UFMG), Prof(a). Marcos Antonio Alexandre (UFMG), Prof(a). Shirlene Bemfica de Oliveira (UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

Aprovada

Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 09 de março de 2020.

  
Prof(a). Valdeni da Silva Reis ( Doutora )

  
Prof(a). Marcos Antonio Alexandre ( Doutor )

  
Prof(a). Shirlene Bemfica de Oliveira ( Doutora )

  
Prof(a). Ana Lígia Acerno Marciotto Oliveira  
Subcoord. Programa de Pós-Graduação  
em Estudos Linguísticos  
FALE/UFMG

*Dedico este trabalho a todos aqueles a quem ensinei e àqueles que comigo  
compartilharam a arte da docência!*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e aos meus pais. À minha mãe Ilza, pelo exemplo de força e determinação. Ao meu pai Rudney, pelo apoio e pelos bons conselhos ao longo da minha trajetória. Aos meus amados filhos, Philipe, por sempre acreditar em mim e me dar incondicional apoio em meus projetos, e Gabriel, pela paciência e pela compreensão quando estava absorvida nos estudos e não pude dar a ele a devida atenção.

À minha orientadora Profa. Dra. Valdeni Reis, pela paciência e pela compreensão ao entender e respeitar todos (e foram muitos) os percalços que tive durante essa caminhada, por todos os grandes ensinamentos e por me fazer acreditar que vale a pena lutar por uma educação de qualidade.

Aos meus irmãos Marcus Vinícius e Rudney Pinheiro Junior (*In Memoriam*). Sei que estariam muito orgulhosos se estivessem aqui. Aos meus irmãos Lucília e Bernardo Pinheiro.

A Maria do Socorro e Nivaldo Santiago por terem sido fonte de inspiração em toda minha trajetória acadêmica, por sempre acreditarem no meu potencial e me incentivarem.

Ao meu ex-marido e companheiro Claudio Santiago, também, por todo suporte e incentivo para que eu pudesse trilhar este caminho.

À minha grande amiga e conselheira Carla Libânio, por sempre me ouvir e acolher nos momentos mais difíceis.

Aos grandes Mestres que, além da minha orientadora, me inspiraram nesta jornada, Prof. Maurício Campomori, Profas. Andrea Mattos, Laura Miccoli, Leina Jucá, Maralice Neves, Renato de Mello e Vanderlice Sól. Agradeço ainda a todos os outros grandes professores que fizeram parte da minha formação.

À professora Lucy, que gentilmente abriu sua sala de aula para que esta pesquisa pudesse ser realizada. Serei eternamente grata pela acolhida. Obrigada também ao diretor da escola, Ramon Neves de Oliveira, que me recebeu muito bem e acreditou no meu trabalho.

À professora e querida amiga Miriam Vieira, que foi grande incentivadora para que eu pudesse chegar até aqui.

Ao meu grupo de teatro, grupo Cria, que fez com que eu me apaixonasse mais ainda por esta arte. Aos grandes diretores Ítalo Araújo e Paula Libério.

À professora Cristina Cambraia, que conheci no projeto Educonle e se tornou parceira de cena no teatro e uma querida amiga.

Ao projeto Educonle, por permitir que eu levasse um pouco do meu teatro para os professores participantes do projeto.

Aos colegas que conheci durante as disciplinas que cursei e que sempre me apoiaram, especialmente Isabela Campos, Sarah Linhares, Amanda Barros, Carlos Guedes e ao querido Jackson Almeida pelos valiosos conselhos pelos corredores da FALE durante o mestrado.

À Universidade Federal de Minas Gerais, em especial à FALE, grande instituição da qual me orgulho fazer parte.

E, finalmente, agradeço a todos aqueles que acreditaram e torceram pelo meu sucesso.

“Estou semeando as sementes da minha mais alta esperança.  
Não busco discípulos para comunicar-lhes saberes. Busco  
discípulos, para neles plantar minhas esperanças.”  
(Rubem Alves)



## RESUMO

O presente trabalho está focado no uso do teatro nas aulas de Língua Inglesa (LI) da escola pública, tendo como objetivo maior investigar se a dramatização pautada na escolha de temas voltados para questões como conflitos, violência, cidadania, opressão e justiça social contribui para o (re)posicionamento do sujeito perante a sociedade. Deste modo, a partir dos jogos teatrais propostos por Viola Spolin (2008) e Augusto Boal (1993), buscamos introduzir o teatro de forma lúdica a fim de incitar o interesse dos alunos de inglês da escola pública em relação à dramatização. Do mesmo modo, fizemos um levantamento junto aos alunos no sentido de identificarmos os temas relacionados às questões de conflito que mais os estimulariam na expressão de suas opiniões, em um caminho de respeito no contato com o outro e de promoção de seu próprio (re)posicionamento. Tendo como base os moldes da pesquisa qualitativa, nosso trabalho está ancorado no método da intervenção pedagógica. Optamos por utilizar como procedimentos analíticos os pressupostos teóricos da Análise do Discurso (AD), valendo-nos também, das ressonâncias discursivas (SERRANI-INFANTE, 2001) e das heterogeneidades enunciativas (AUTHIER-REVUZ, 1990; 2004). Foram consideradas as ressonâncias que ecoam na retórica dos sujeitos participantes desta pesquisa, bem como as marcas que os constituem como sujeitos que se apresentam muitas vezes atravessados pelo discurso do outro, criando, assim, a falsa ilusão de possuírem um discurso próprio e homogêneo. O *corpus* desta pesquisa foi composto por diários de cena escritos pelos alunos durante o processo e ainda por 2 questionários aplicados no início e ao final das intervenções. Por meio das análises dos dizeres dos alunos desta pesquisa, foi possível perceber, em alguns desses participantes, uma sensibilização em relação aos temas abordados, os quais foram discutidos e preparados em encenações curtas, de modo a propiciar uma oportunidade de reposicionamento aos alunos envolvidos no processo. Em termos amplos, pudemos concluir que o teatro tem a capacidade de modificar o sujeito e suas ações na relação com o outro. Nossas análises também apontam que, ao se expressarem em língua inglesa dentro de jogos teatrais, os alunos experimentam novas formas de se aproximar do outro, vencendo a barreira de concepções. Entendemos, portanto, que a encenação em língua inglesa permite que o sujeito vivencie deslocamentos identitários, uma vez que se distancia da sua língua materna, fazendo-se outro ao falar outra língua e ao vivenciar outras faces.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem da LI. Jogos Teatrais. Escola Pública. Sensibilização. (Re)posicionamento do sujeito.

## ABSTRACT

The present work is focused on the use of theater in English classes in a public school aims to investigate whether the dramatization based on the choice of themes, focused on the issues of conflict, violence, citizenship, oppression and social justice, contributes to the (re)positioning of the subject before society. This way, from the theatrical games proposed by Viola Spolin (2008) and Augusto Boal (1993), we seek to introduce the theater in a playful way in order to incite the interest of public school English students in relation dramatization. In the same way, we carried out a survey with the students, in order to identify the themes related to conflict issues that would most encourage them to express their opinions, in a way of respect in contact with each other and promoting their own (re) positioning. Based on the model of a qualitative research, our work is anchored in the method of pedagogical intervention. The resonances that echo in the rhetoric of the subjects participating in this research were considered, (SERRANI-INFANTE, 2001) as well as the enunciative heterogeneities (AUTHIER REVUZ, 1990, 2004) and the marks that constitute them as subjects who are often crossed by the speech of the other, thus creating the false illusion of having their own and homogeneous speech. The research consisted of scene diaries written by the students during the process and also 2 questionnaires applied at the beginning and at the end of the interventions. Through the analysis of the words of the students in this research, it was possible to perceive, in some of these participants, an awareness in relation to the topics covered, which allowed us to bring them up for discussion and prepare short scenarios, in order to provide an opportunity of repositioning to the students involved in the process. In broad terms, we could conclude that the theater has the ability to modify the subject and his actions in relation to the other. We also found, through some reports from the students, that once they are expressing themselves in English, they allow themselves to get closer to each other overcoming the barrier of shyness. We understand, therefore, that the enactment in English allows the subject to change even more, since he distances himself from his mother tongue when dressing up as a character who expresses himself in another language.

Keywords: Teaching-Learning EFL. Theater Games. Public School. Sensitization. (Re)positioning of subjects.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Fotografia 1 – Oscar de chocolate	58
Fotografia 2 – Entrega do Oscar	58
Quadro 1 – Sistematização das atividades	59

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Abordagem Comunicativa
AED	Atividades de Expressão Dramática
DC	Diário de Campo
EDUCONLE	Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras
ILE	Inglês como língua estrangeira
ISL	Inglês como segunda língua
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
QF	Questionário final
QI	Questionário inicial
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MG	Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>26</b>
<b>Objetivos</b>	<b>29</b>
<i>Objetivo geral</i>	<b>29</b>
<i>Objetivos específicos</i>	<b>29</b>
<b>CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>32</b>
<b>1.1 O percurso histórico do teatro como arte dramática</b>	<b>33</b>
<b>1.2 O uso do teatro na educação</b>	<b>34</b>
<b>1.3 Revisão literária</b>	<b>35</b>
<b>1.4 Identidades</b>	<b>38</b>
<b>1.5 O posicionamento</b>	<b>39</b>
<b>1.6 Noções de cidadania, (des)responsabilização e justiça social</b>	<b>43</b>
<b>1.7 A abordagem comunicativa</b>	<b>45</b>
<b>1.8 O silenciamento</b>	<b>46</b>
<b>1.9 Análise do discurso</b>	<b>47</b>
<b>1.9.1 A Heterogeneidade enunciativa</b>	<b>48</b>
<b>1.9.2 Ressonâncias Discursivas</b>	<b>49</b>
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE PESQUISA</b>	<b>51</b>
<b>2.1 Uma pesquisa qualitativa</b>	<b>52</b>
<b>2.2 Condições de produção e os participantes</b>	<b>52</b>
<b>2.3 A intervenção pedagógica e a constituição do corpus</b>	<b>54</b>
<b>2.4 O uso dos diários e questionários</b>	<b>61</b>
<b>2.5 Categorias de análise</b>	<b>62</b>
<b>2.6 Condições de produção e interdiscurso</b>	<b>66</b>
<b>2.7 Conclusão</b>	<b>67</b>
<b>CAPÍTULO III – GESTOS DE INTERPRETAÇÃO DO CORPUS</b>	<b>69</b>
<b>3.1 Introdução</b>	<b>69</b>
<b>3.2 Ser, ou não ser um sujeito que se posiciona? Eis a questão!</b>	<b>69</b>
<b>3.3 Rompendo barreiras</b>	<b>75</b>
<b>3.4 Putting yourself in someone else's shoes</b>	<b>78</b>
<b>3.4.1 Emoções que atravessam o corpo</b>	<b>80</b>
<b>3.4.2 O lugar do outro</b>	<b>81</b>
<b>3.5 Discussão, implicação e limitações</b>	<b>83</b>

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE A</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICE B</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE C</b>	<b>112</b>
<b>ANEXO</b>	<b>117</b>

# **INTRODUÇÃO**

O uso do teatro na educação é bastante reconhecido como uma ferramenta capaz de auxiliar o professor no processo educacional, ampliando o conhecimento, expandindo a sensibilidade e desenvolvendo a capacidade de trabalhar a formação humana dos alunos, de acordo com Koudela (1991). Ainda segundo o autor, não somente o teatro como atividade que se concretiza com a apresentação de um produto final, mas também as atividades de dramatização – como a improvisação, o *role-play*, a mímica e o jogo dramático – contribuem diretamente para a motivação dos alunos na aprendizagem.

Koudela (2001) afirma ainda que, além de contribuir para o desenvolvimento do aluno de um modo geral, tais atividades também contribuem para o desenvolvimento das competências comunicativas e sociais dos aprendizes de uma língua estrangeira. O autor preconiza que, por meio do *role-play*, por exemplo, o aluno tem a oportunidade de trabalhar questões relacionadas a realidade à qual pertence. Os professores, por sua vez, têm a oportunidade de encenar contextos fictícios nos quais os alunos são guiados a explorar situações encontradas no dia a dia das pessoas dentro de um ambiente controlado e seguro.

O autor também defende que o teatro colabora para a humanização do indivíduo, fazendo com que a sensibilidade se aflore, propiciando a reflexão sobre os sentimentos e ações vividas pelos alunos *na pele* de um personagem, possibilitando, de alguma forma, “o resgate do ser humano diante do processo social conturbado que se atravessa na contemporaneidade” (KOUDELA, 2005, p. 147). A sensibilidade será, portanto, considerada no presente trabalho como uma forma de fazermos com que os alunos se coloquem no lugar do outro.

Foi a partir de uma experiência em sala de aula, em um curso livre de língua inglesa, que se deu o meu interesse pelas artes cênicas. Percebi que os meus alunos gostavam de representar, de se vestir como um personagem ao fazer a leitura dramática de um diálogo e que, além de motivados, a produtividade deles crescia consideravelmente. A partir de então, comecei a me interessar pelo teatro e, mais especificamente, pelo uso do teatro na educação. Assim, na intenção de me aprofundar no assunto, busquei literatura acerca do tema em autores como Ricardo Japiassu (2016), Viola Spolin (2008) e Augusto Boal (1993) e passei a utilizar jogos, *role-plays*, improvisações e a realizar pequenas peças como atividade de encerramento de semestre.

Devido ao sucesso e à aceitação por parte dos alunos, passei a compartilhar tais atividades com os colegas da instituição na qual trabalhava, em eventos internos – os Teachers’ Meeting Day (TMD). Em 2015, realizei uma apresentação na 15ª Conferência da Latin American British Cultural Institutes (LABCI), em Montevideú, Uruguai (PINHEIRO,

2015); em 2016, na 11ª Conferência da Associação Brasileira das Culturas Inglesas, em Fortaleza, Ceará (PINHEIRO, 2016a); e, finalmente, em 2017, na 16ª Conferência da LABCI, na Cidade do México, México (PINHEIRO, 2016b).

Ao me aprofundar no assunto que tanto me encanta, percebi a possibilidade de uma fusão entre a prática da língua inglesa (LI) e o teatro e ainda a possibilidade de, via dramatização, promover o deslocamento identitário e linguístico do sujeito (REIS; COSTA, 2017).

Durante o curso da minha Especialização em Língua Inglesa na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), decidi buscar uma forma de concretizar essa fusão entre o ensino de LI e o teatro. A intenção era – e continua sendo – contribuir para um ensino que possa ser, além de prazeroso, frutífero tanto para os professores quanto para os alunos. Foi, então, que produzi o meu projeto de pesquisa para a seleção de mestrado da mesma universidade, o que deu forma a essa dissertação.

Em vista disso, o presente trabalho pretende pesquisar até que ponto o uso do teatro pautado na escolha de temas voltados para as questões de conflitos, violência, cidadania, opressão e justiça social contribui para o (re)posicionamento do sujeito-aluno nas aulas de LI do ensino médio em escolas públicas.

Segundo Menezes (2012, p. 155), o teatro pode contribuir para ambientes reais de comunicação, no qual podemos criar um contexto social em que o aluno tenha a oportunidade de se expressar em língua inglesa e ainda de desenvolver a criatividade e a autoestima. Ademais, Reis e Costa (2017, p. 155) atestam que “o envolvimento do aprendiz com textos, falas, técnicas e diferentes personagens pode fazer com que ele se descubra ou se (re)defina a partir de um novo olhar e uma nova forma de aprender a LI e de colocar-se no mundo, redefinindo papéis e identidades”.

Sendo assim, ao utilizarmos tal ferramenta, objetivamos criar a oportunidade de reposicionamento do sujeito e ampliação de sua sensibilidade e consciência social, contribuindo para transformar a realidade dos alunos envolvidos no projeto. Segundo Boal (1980, p.142), “o teatro funciona como um veículo para a organização e para o debate dos problemas, empoderando os sujeitos/atores sociais na defesa dos seus direitos e incentivando a sua participação cívica”. As ciências da linguagem já demonstraram que língua é poder. Assim, muitos a usam com a finalidade de manter e exercer domínio de algumas classes sociais sobre as demais. Com isso, existe uma relação estreita entre estruturas sociais e estratégias linguísticas, uma relação mediada por interesses.



Tais estratégias linguísticas podem e devem ser apreendidas pelos alunos, por meio de atividades em sala de aula, mais especificamente por meio do teatro, para que eles sejam capazes de questionar e se posicionar perante o outro. Ao assumirem o papel de outra pessoa, os alunos “envolvem-se através da construção das personagens em outros modos de pensar e agir num processo de questionamento do seu olhar sobre si mesmo e sobre os outros” (MELO, 2006). Dessa forma criamos oportunidades para que os alunos possam romper barreiras, vivenciar outros posicionamentos, diferentes daqueles preestabelecidos por conceitos predeterminados pelo meio ao qual pertencem.

Para percorrermos esse caminho, ancoramos nossa prática na Abordagem Comunicativa. Dentro dessa abordagem, as atividades significativas e comunicativas passam a ser enfatizadas, em detrimento das atividades mecânicas de simples repetição e memorização (SAM, 1990 *apud* REIS; COSTA, 2017). O uso de situações de vida real permite que os alunos façam uso de vocabulário e estruturas aprendidas de forma mais natural, tendo em mente que seu objetivo é se fazer entendido na relação com o outro.

Na intenção de motivar tal interação e o reposicionamento dos alunos, buscamos temas relevantes que os façam refletir sobre sua própria realidade, instigando-lhes a adotar uma postura mais questionadora e independente. Dessa forma, estaremos contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos mais autônomos e engajados, seguindo os moldes do letramento crítico – que, segundo Souza (2011, p. 297), “consiste não apenas em ler, mas também em ler a si mesmo lendo, isto é, em estar consciente o tempo todo, em relação ao que está sendo dito, por quem e como está sendo dito.”

Buscamos estimular o questionamento dos alunos em relação ao lugar que ocupam na sociedade, a se posicionarem como sujeitos ativos na sociedade, procurando novas formas de pensar e agir e rompendo posicionamentos preconcebidos de discursos predeterminados pelo meio em que estão inseridos. De acordo com Orlandi (1999, p. 12), em seu trabalho intitulado “Do sujeito na história e no simbólico”, “há um efeito que é o efeito ideológico elementar pelo qual, o sujeito, sendo sempre-já sujeito, coloca-se na origem do que diz”.

Com base em tais termos, se oferecermos aos nossos alunos outros dizeres, outros posicionamentos, estaremos contribuindo para a (re)construção de sua identidade. Rajagopalan (2002) preconiza que as identidades estão sempre em estado de fluxo. Ele defende a construção da identidade por meio da língua e diz ainda que: “a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas” (RAJAGOPALAN, 2002, p. 41).

Parece-nos, então, que o desenvolvimento linguístico do aluno, a partir de práticas teatrais, entre outras, pode contribuir para a construção da identidade de um sujeito crítico, autônomo e capaz de se posicionar no mundo. De acordo com Langenhove e Harré (1999), o posicionamento está ligado à prática discursiva. Os autores destacam o posicionamento dos participantes dentro das práticas discursivas e o modo como novos posicionamentos podem ser negociados. Os autores ainda apontam que, em qualquer prática discursiva, o posicionamento constitui o enunciador e o receptor de certo modo e, ao mesmo tempo, é um recurso no qual todos os envolvidos podem negociar novos posicionamentos.<sup>1</sup> Em outras palavras, o posicionamento do sujeito pode ser conquistado e negociado por meio do discurso (LANGENHOVE; HARRÉ, 1999)<sup>2</sup>.

Tendo em vista tais argumentos, estabelecemos, a seguir, os objetivos que conduzem a presente proposta.

## **Objetivos**

### ***Objetivo geral***

- Investigar as implicações do uso de jogos teatrais e encenações pautadas na escolha de temas voltados para as questões de conflitos, violência, cidadania e opressão, para a sensibilização em relação a tais questões e um possível (re)posicionamento do sujeito em sua relação com o outro.

### ***Objetivos específicos***

Possibilitar o uso de jogos e atividades teatrais voltados para a negociação de poder, para o enfrentamento da opressão e para abordagem de aspectos de justiça social;

Identificar quais temas relacionados às questões de conflito estimulariam os alunos a expressarem suas opiniões, respeitando o papel do outro e promovendo possibilidade para deslocamentos identitários.

Contribuir para o ensino-aprendizagem da LI na medida em que se investe na

---

<sup>1</sup> Do original: “*In any discursive practice, positioning constitutes the initiator and the others in certain ways, and at the same time it is a resource through which all persons involved can negotiate new positions*” (LANGENHOVE; HARRÉ, 1999, p. 22).

<sup>2</sup> No entanto, há de se considerar que, essa relação discursiva ocorre de forma mais complexa, nem sempre previsível, uma vez que os sentidos por vezes se dão à deriva trazendo assim a imprevisibilidade da dinâmica.

qualidade das relações do espaço da sala de aula da escola pública.

Este projeto tem como questão norteadora a seguinte indagação: *Quais seriam as implicações do uso de jogos teatrais e breves encenações pautadas na escolha de temas voltados para as questões de conflitos, violência, cidadania e opressão, para um possível (re)posicionamento do sujeito perante a sociedade?*

Ainda para a realização deste trabalho, faz-se importante definirmos o termo “teatro” e outros termos associados, como “drama”, “*role-play*”, “improvisação” e “jogos teatrais”. De acordo com Holden (1981), o tipo de atividade desenvolvida em sala de aula é o que caracteriza drama ou teatro. No “drama”, o foco está voltado para o processo do fazer, do representar, da exploração dos personagens e do uso da língua-alvo. Não necessariamente haverá apresentação para uma plateia, como é o caso do teatro. O teatro seria o resultado, o *gran finale* de um processo de ensaios e memorização de textos para que então se possa apresentar o trabalho a uma plateia.

Já o termo “*role-play*”, segundo Smith (1955), designa uma atividade em que os participantes atuam dentro dos limites de regras ou cenários previamente determinados e são guiados a utilizar a língua com um propósito de comunicação. Assim como a dramatização, o *role-play* não tem a intenção de ser representado para plateias, sendo utilizado em ambientes controlados a fim de dar aos participantes a oportunidade de explorar soluções alternativas para caracterizar problemas sem a pressão de entreter ou divertir o público.

Ainda segundo Holden (1981), o termo “improvisação” se aplica para atividades menos guiadas do que aquelas do *role-play*. Os participantes são livres para fazer escolhas lexicais e determinar o modo como irão conduzir suas falas. Finalmente, os jogos teatrais são baseados em problemas a serem solucionados. De acordo com Viola Spolin (2008), o objeto principal do jogo é o problema, é ele que proporciona o foco.

Dentro de nossa proposta, consideramos o uso do termo teatro, uma vez que optamos por trabalhar com encenações curtas que resultaram em uma pequena apresentação para os próprios colegas de turma e alguns professores. Abraçamos também o termo dramatização, considerando a importância dos processos de construção de mini cenas montadas durante as aulas visando o desenvolvimento linguístico dos alunos, cenas essas que não se tornaram cenas para apresentação final. Além disso, fizemos também o uso dos termos jogos teatrais e improvisações, que nos serviram como uma introdução ao trabalho para que os participantes pudessem se familiarizar com a arte da encenação.

Nossa intenção foi, assim, trabalhar textos visando à prática da língua inglesa (LI), dando aos alunos a flexibilidade e a liberdade de interferir neles, podendo modificar o final da história ou trazer um pouco da sua realidade para o que seria encenado. Entendemos que, por meio de encenações, o aluno tem a oportunidade de atuar como protagonista na solução de problemas, na conscientização moral e social e no autoconhecimento. Para tanto, foi feita uma seleção de textos que abordassem temas relevantes, como resolução de conflitos, cidadania e justiça social.

Ao trabalharmos a leitura, tivemos a oportunidade de analisar o discurso contido no texto, adaptá-lo e modificá-lo, mostrando aos alunos os múltiplos sentidos que podem estar contidos ali, lançando um olhar cauteloso nas partes silenciadas do texto, que, segundo Orlandi (2002), podem estar carregadas de sentido. Nas palavras da autora, “silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é o mais importante nunca se diz” (ORLANDI, 2002, p. 7).

Assim, chamamos a atenção dos alunos para o fato de que o sujeito enunciador deverá sempre se apropriar de estratégias discursivas pertinentes ao sentido que se pretende criar em determinada encenação. De acordo com Medina (2004), o uso da dramatização pode promover um deslocamento subjetivo, uma vez que os alunos têm a oportunidade de associar a sua realidade ao texto trabalhado e, ainda, de se colocar no papel do outro como forma de ampliar seu campo de visão sobre determinado assunto. Ademais, não podemos deixar de citar ainda Paulo Freire (2006), que aponta para a emancipação e para a conscientização por meio da prática de se posicionar como o outro e de se nomear e questionar o mundo. Essa troca e interação se concretizam na escola por ser este um ambiente propício às práticas sociais.

Considerando-se a dramatização como uma prática social, os alunos desenvolvem, além da competência linguística, suas capacidades cognitivas e suas capacidades crítico-reflexivas. Segundo Wagner (1999, p.5), “A dramatização é eficaz porque o equilíbrio entre pensamentos e sentimentos torna a aprendizagem prazerosa, empolgante, desafiadora e relevante para os assuntos de vida real”.<sup>3</sup>

Portanto, seguindo a linha dos fatos aqui elencados, apresentamos em seguida o referencial teórico, que embasa nosso trabalho, seguido da metodologia de pesquisa aplicada para este estudo, da análise dos dados gerados e finalmente, das conclusões tecidas para arrematar nosso trabalho.

---

<sup>3</sup> No original: “*Drama is powerful because its unique balance of thought and feeling makes learning enjoyable, exciting, challenging and relevant to real-life concerns*” (Tradução nossa).

# **CAPÍTULO I**

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

## 1.1 O percurso histórico do teatro como arte dramática

Iniciamos nosso embasamento teórico visitando o percurso histórico do teatro como arte dramática, desde a antiguidade até o surgimento dos estudos relacionados ao teatro-educação, com foco no ensino de língua estrangeira (LE), por ser esse o cerne do nosso trabalho.

Segundo Reis e Costa (2017), a datar da antiguidade, o teatro está inserido em diferentes contextos e redefinições. Dentre tantos precursores dessa arte, desde os gregos, Barba (1991) assinala a constante evolução e sistematização do teatro enquanto linguagem. Começamos, então, pela Grécia antiga, onde, segundo Courtney (1980), Homero já declamava obras fazendo uso de técnicas teatrais, como a impoção de voz, gestos e expressões faciais. Já nesse momento, a arte dramática era utilizada para transmitir ensinamentos e lições de moral, além de refletir o momento social e os pensamentos de cada época (BERTHOLD, 2006).

Para os romanos, o teatro também podia apresentar propósitos educacionais, desde que transmitisse lições morais. Ao perceber tal potencial educativo do teatro, a Igreja Católica promovia encenações de caráter litúrgico na intenção de “aproximar o povo iletrado das histórias e ensinamentos eclesiais” (SANTOS, 2009, p. 2318). Era uma época em que, segundo Courtney (1980), pelo fato de o acesso a obras literárias ser restrito a membros da Igreja, as encenações tinham um papel educacional de grande relevância. Segundo o autor, “por cinco séculos, os Mistérios e Moralidades constituíram-se no único prazer intelectual das multidões. Escolas e livros, a bem da verdade, eram privilégios de poucos. Foi o teatro que propiciou às massas sua educação” (COURTNEY, 1980, p. 9).

Caminhando, então, para o final do século XVI, Berthold (2006) afirma que o teatro já se fazia presente em diversas instituições escolares europeias, onde se encenavam os clássicos e também peças adaptadas. Já no Brasil, de acordo com Santana (2002), o teatro vem sendo utilizado como ferramenta educativa desde o período colonial. Hansted (2013) sustenta o argumento do autor, ao dizer que esse era o instrumento utilizado para a catequização dos índios, tendo em vista que esse seria o melhor meio de atrair a atenção com o propósito de trazê-los para o cristianismo, aproximando, assim, as duas culturas.

As primeiras peças apresentadas em território nacional, de autoria dos religiosos da Cia. de Jesus, tinham, conforme destaca Magaldi (2004, p. 16), o propósito de “levar a fé e os mandamentos religiosos à audiência, num veículo ameno e agradável, diferente da prédica seca dos sermões”.

É, então, na segunda metade do século XIX, que, segundo Japiassu (2009, p. 24), encontramos uma “literatura caracterizada como especificamente debruçada sobre o binômio teatro-educação”.<sup>4</sup> Chegamos, desse modo, próximo ao que nos interessa, que é o uso do teatro em sala de aula. Vejamos, então, a utilização dessa ferramenta, mais especificamente em aulas de língua inglesa.

## 1.2 O uso do teatro na educação

De acordo com Hansted (2013), existem muitos trabalhos contemporâneos na área do teatro-educação que abordam o uso do teatro em escolas, com o fim específico de aprendizagem da língua inglesa.<sup>5</sup> Entretanto, voltemos à nossa linha do tempo para entendermos onde e quando se tornou mais recorrente a utilização do teatro no estudo de línguas estrangeiras.

Voltando para os anos 1930, deparamo-nos com o movimento Escola Nova, idealizado pelo filósofo norte-americano John Dewey. Essa ocasião foi marcada por um movimento de renovação do ensino com base no pressuposto de que a educação era uma necessidade social. Hansted (2013) afirma que, nessa época, o teatro ocupava importante papel na educação, principalmente no que diz respeito ao estudo das línguas objetivando o desenvolvimento e a livre expressão criativa da criança (KOUDELA, 1991). Até então, o teatro em escolas consistia apenas na encenação de peças e na leitura de diálogos. Foi quando o professor inglês Henry Caldwell Cook, em *The Play Way* (COOK, 1917), propôs uma nova forma de abordagem: ele acreditava que a atuação por meio do jogo trazia uma forma de aprendizagem não apenas de línguas, e utilizava o conteúdo dos livros didáticos para ser encenado de forma espontânea pelos alunos a fim de facilitar sua apreensão.

Cook desenvolveu seu método com base na teoria de que o aprendizado e a proficiência acontecem por meio da vivência e não da escuta ou da leitura, de que o resultado acontece a partir do livre interesse e do esforço espontâneo e de que o jogo é o meio natural de aprendizagem para os alunos (COOK, 1917). A proposta do autor era trabalhar a improvisação nas cenas sem se preocupar com técnicas teatrais, sem a intervenção do professor.

---

<sup>4</sup> Conferir

<sup>5</sup> Dora Ton *et al.* (2011), Dunn e Stinson (2011), Even (2011), Kao, Cark e Hsu (2001) e Ntelioglou (2011).

Ainda no campo do ensino da LE, aqui no Brasil, apuramos que as técnicas teatrais estão presentes em nossas salas de aula há bastante tempo. Segundo Japiassu (1998), a implementação do teatro na educação escolar ocorreu a partir dos anos 1970, no âmbito da matéria Educação Artística, oferecida compulsoriamente por força da Lei nº 5.692/71. A partir de então, especialmente com a formação de um grupo de pesquisadores paulistas nessa área, liderado pela professora Ingrid Dormien Koudela, da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, aprofundaram-se os estudos a respeito da relação entre teatro e educação. É dentro dessa esfera que pretendemos intervir, buscando a fusão entre a educação em LI e a arte da encenação.

Importante lembrar que as intervenções da presente pesquisa não visam formar atores por meio das aulas de LI. O que queremos é aflorar o ator que já reside em nós. Goffman (1958) dizia que todos nós estamos sempre atuando no nosso dia a dia para que as pessoas nos vejam como queremos que elas nos percebam. Quando em presença do outro, estamos praticamente atuando em um palco. Nós agimos e nos comunicamos de acordo com nossos próprios interesses para influenciar as pessoas, atuamos em diferentes papéis, usando diferentes máscaras.<sup>6</sup> Talvez seja uma forma de nos reinventarmos o tempo todo à medida que o mundo evolui.

Assim, ao explorarmos e apresentarmos, em sala de aula, essas diferentes personagens, podemos ampliar os horizontes dos alunos, proporcionando-lhes a possibilidade de reposicionamentos e deslocamentos identitários.

### **1.3 Revisão literária**

A pesquisadora Eva Marta, da Universidade de Coimbra, em “A expressão dramática no ensino da língua inglesa” (2014), também demonstra que o uso de Atividades de Expressão Dramática (AED), como ela intitula, além de motivar os alunos para a aprendizagem da LI, ainda contribui para a competência comunicativa e para o desenvolvimento pessoal do aluno. A autora defende a ideia de que, além do desenvolvimento das competências orais, a dramatização também desenvolve outras competências linguísticas. Os alunos têm a oportunidade de (se) escutar, ler, adaptar e interpretar textos e, por vezes, de

---

<sup>6</sup> Cabe ressaltar aqui que, de acordo com a AD, existe uma falsa sensação de estar sempre no controle, na certeza do que se diz. Segundo Orlandi (1999) “A condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente” (ORLANDI, 1999, p. 50).



até escrever o roteiro que será encenado, trabalhando, assim, as quatro habilidades comunicativas.

Marta (2014), citando Wessels (1987), defende que:

As repetições que se fazem aquando da memorização de um diálogo, por exemplo, envolvem os alunos num processamento profundo da língua. Além disso, permitem ainda um treino intensivo da pronúncia, ritmo e entoação, características à quais, normalmente, se dedica pouco tempo. O autor acrescenta ainda que a familiarização com o texto pode levar a uma maior fluência oral (MARTA, 2014, p. 27).

As atividades listadas pela autora como AED são: o jogo dramático, a mímica, o *role-play*, a simulação e a improvisação. Todas essas atividades, segundo a pesquisadora, promovem a ação, o movimento e a interação, além de exercitarem a imaginação, na medida em que convidamos alunos a criarem novas situações com suas próprias ideias e que dão voz aos seus pensamentos. Marta (2014) conclui seu trabalho reafirmando que as AED são de grande valia não só para o desenvolvimento linguístico do aluno e para sua capacidade cognitiva, mas também para o aumento do sentimento de confiança na sua habilidade para aprender a LI. A autora ressalta ainda a necessidade de se planejar com cuidado as atividades, para que elas sejam pertinentes à realidade e à necessidade da turma.

Outro autor que discorre sobre o uso da dramatização em sala de aula é Chris Boudreault (2010), em seu trabalho “The Benefits of Using Drama in the ESL/EFL Classroom” (“Os benefícios do uso da dramatização na sala de aula de ISL/ILE”, em tradução livre). Além de todos os benefícios já mencionados acima, o autor sintetiza as vantagens da utilização dessa arte nas aulas de LI ressaltando a ideia de que o drama dá vida à literatura e é uma ferramenta de ensino poderosa, uma vez que enfatiza a cooperação, a empatia e a habilidade de tomada de decisão, e propicia a troca de conhecimento entre os alunos. A dramatização ainda revela aspectos da condição humana, trabalhando as esferas emocional, mental e física em um ambiente controlado. O autor finaliza argumentando que as atividades dramáticas promovem a autoconsciência e desenvolvem a imaginação e a capacidade de memorização. Inferimos, portanto, que é por meio da imaginação que o comum é transformado em algo significativo e é por meio da dramatização que o sujeito se torna o indivíduo que ele almeja ser.

A professora Marilene Kluczkowski Leite de Carvalho, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no Paraná, também se dedicou a estudar os benefícios da utilização do teatro em sala de aula e publicou um trabalho intitulado “O teatro no ensino de Língua Inglesa: efeitos que podem surtir desta prática” (2016). Kluczkowsky também optou por trabalhar com alunos da escola pública, na intenção de verificar quais efeitos a utilização do

teatro no ensino de língua inglesa poderia trazer para a aprendizagem dos alunos, visto que eles não demonstravam interesse nos métodos tradicionais de ensino. A professora decidiu fazer uso de fantoches, além das pequenas peças teatrais. À medida que as aulas iam acontecendo, a autora avaliava os alunos de acordo com a participação e o interesse nas atividades propostas, na utilização da língua inglesa de forma oral e escrita e na colaboração nas atividades em grupo. A autora também conclui que o teatro funciona como uma ferramenta que propicia um maior envolvimento por parte dos alunos, resultando, conseqüentemente, em uma melhor aprendizagem.

Outro trabalho relevante que não pode deixar de ser mencionado é o da Profa. Dra. Laura Miccoli, da UFMG, intitulado “*English through Drama for Oral Skills Development*” (2003), que foi desenvolvido com alunos em uma universidade brasileira. Neste trabalho, a autora se baseia, entre outros autores, em Mezirow (1990) e Schön (1991) para argumentar que a reflexão pode modificar uma aprendizagem tradicional, trazendo uma experiência transformadora e emancipatória. Para tanto, ela trouxe para os alunos uma experiência na qual a dramatização era utilizada de modo a encorajar a reflexão. As experiências vividas pelos alunos em sala de aula eram registradas em portfólios, o que gerava essa reflexão e um possível deslocamento do sujeito.

A pesquisadora conclui que, apesar de certos percalços encontrados pelo caminho, a experiência foi transformadora e de grande valia para os envolvidos. Ela atesta que os portfólios confirmam que a linguagem ganha vida através das atividades dramáticas nas aulas de desenvolvimento oral dos alunos. O enfrentamento do medo e a possibilidade de se arriscar resultaram na melhora das habilidades orais desses alunos. O uso da dramatização abre espaço para emergirem sentimentos, motivações e significados que perpassam a vivência dos alunos. Ainda segundo a autora: “Você e seus alunos não serão mais os mesmos depois de uma experiência tão intensa” (MICCOLI, 2003, p. 128).

Por fim, citamos aqui o relevante trabalho da Profa. Dra. Valdeni Reis, também da UFMG, e da graduanda Yedda Costa, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), que investiga os impactos e os desdobramentos do ensino da LI por meio do teatro e de suas técnicas. A pesquisa, apresentada com o título “Deslocamentos linguísticos e subjetivos na aprendizagem da Língua Inglesa por meio do teatro e de suas técnicas”, foi realizada durante aproximadamente quatro meses em uma universidade federal do interior do estado de Minas Gerais. As aulas eram planejadas com base em técnicas teatrais abordando as quatro habilidades linguísticas necessárias para o ensino da LI. Para a análise dos dados, foram feitas entrevistas no início e no final do processo, além de terem sido gerados relatos

escritos pelos participantes ao final de cada aula. Após analisado esse material, as autoras apontam a seguinte conclusão:

identificamos que a metodologia utilizada impactou não somente a proficiência do aluno, mas principalmente seu modo de se colocar diante da LI, sua aprendizagem e ao modo como ele se constitui. O deslocamento linguístico dos alunos foi positivo, indicando avanço de um nível acima do que tinham antes de participar do curso (REIS; COSTA, 2017, p. 171).

As autoras defendem que mais estudos sejam realizados nessa área para que possamos aprofundar na fusão do teatro com o ensino da LI, a fim de alcançarmos uma metodologia que aborde tanto os aspectos linguísticos quanto os aspectos subjetivos dos alunos.

Podemos, portanto, inferir que tais estudos feitos nessa área apontam para o sucesso e para os inúmeros benefícios de fundirmos a arte da dramatização com a aprendizagem da LI. Neste trabalho mais especificamente, trazemos o diferencial de ampliar a sensibilidade dos alunos por meio dos temas apresentados e investigar o possível deslocamento do sujeito em sua relação com o outro, posicionando-se perante situações de conflito, a partir da utilização de jogos teatrais e encenações nas aulas de LI da escola pública.

#### **1.4 Identidades**

Para perseguirmos a ideia de sensibilização, de amplitude de pensamento e de transformação dos alunos participantes por meio do teatro, devemos, antes, compreender melhor como são formadas as identidades dos sujeitos.

Segundo Rajagopalan (2002), é pela língua e por meio dela que os sujeitos constroem sua identidade. Considerando-se, então, que a língua está em constante mudança e evolução, assim também está a formação da identidade do indivíduo. Segundo o autor: “As identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso, por sua vez, significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo” (RAJAGOPALAN, 2002, p. 41-42).

Já em uma perspectiva discursiva, Coracini (2003) defende que, a identidade continua sempre incompleta, em processo, e todo o tempo em formação. Segundo a autora: “A identidade se forma ao longo do tempo, através de processos inconscientes, ela não poderia ser vista como algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (CORACINI, 2003, p. 243).

Coracini (2003) ainda nos apresenta a noção do sujeito cindido, ou seja, aquele que “vive sua própria identidade como se ela estivesse reunida e resolvida ou unificada, resultado

da fantasia de si mesmo como uma pessoa unificada, formada na fase do espelho” (CORACINI, 2003, p. 243). Tal ideia vem ser reforçada por Orlandi (1999) ao afirmar que na AD não é vigente a noção psicológica do sujeito coincidente consigo mesmo. Ela afirma que o sujeito “é materialmente dividido desde a sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas” (ORLANDI, 1999, p. 46).

Sendo assim, o sujeito não está na origem dos seus dizeres, porque não há o sentido original, os sentidos são históricos; logo, são sempre atravessados por outras vozes que os constituem. Os sentidos não podem ser construídos fora das formações sociais, visto que “as condições sócio-político-ideológicas mapeiam, num dado momento histórico-social, as possibilidades de expressão e, portanto, de produção de sentido pelo sujeito” (CORACINI, 2007, p. 9). Dessa maneira, os sentidos construídos estão permeados pelas marcas do contexto no qual o sujeito da enunciação está inserido, o que nos leva a pensar num entrecruzamento sujeito-sentido-contexto-social. Segundo Orlandi (1998), os sentidos não se dão fora do sujeito, pois, ao significar nos significamos, ou seja, a produção de sentidos implica na produção de sujeitos.

Com base em tais autores, entendemos então a formação da identidade como um processo em constante desenvolvimento. Voltando em Coracini (2007, p.17), “o sujeito é uma construção social e discursiva em constante elaboração e transformação”. Dito de outro modo, vemos que o sujeito se constitui socialmente e, por isso, carrega em si o outro que transforma e é transformado por ele. Esse jogo se configura, então, a partir do que o outro diz. Portanto, considerando essa troca com o outro, podemos supor que o teatro seja uma forma de intervenção capaz de desafiar valores, atitudes e comportamentos dos sujeitos envolvidos no processo, possibilitando o (re)posicionamento desse sujeito.

## **1.5 O posicionamento**

De acordo com as orientações da BNCC do Ensino Médio de 2018, o estudo da LI deve “possibilitar aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global.” (BNCC - Ensino Médio p. 476) Essa noção se faz importante para que os alunos percebam melhor o seu lugar no mundo e na sociedade onde vivem. Acreditamos, então, que a prática da cidadania no ambiente escolar contribui para que os alunos se

posicionem perante conflitos ou situações adversas que porventura possam ocorrer no dia a dia da sua comunidade.

Landy (1982 *apud* ATHIEMOOLAM, 2004, p. 4) defende que o uso das atividades dramáticas contribui para aquisição não somente de uma língua, mas também de um comportamento social adequado, uma vez que os alunos têm a oportunidade de assumir o papel de outra pessoa. Dessa forma, os alunos “envolvem-se através da construção das personagens em outro modo de pensar e agir num processo de questionamento do seu olhar sobre si mesmo e os outros” (MELO, 2006, p. 1). Assim, mesmo estando em uma situação imaginária, o aluno consegue identificar comportamentos, pensamentos e opiniões diversas, ampliando sua consciência crítica a partir da reflexão sobre o seu posicionamento. Wessels (1987) oferece o seguinte exemplo:

Se um aluno da língua inglesa te perguntar: “o que é uma pessoa cega?”, você pode simplesmente responder: “Uma pessoa cega não consegue enxergar”. Provavelmente ele estará intelectualmente satisfeito. Mas se você respondesse: “feche os olhos e tente encontrar a caneta na sua frente”, você estaria envolvendo o aluno na experiência de estar cego, e você o satisfaria não somente intelectualmente, mas também emocionalmente. (WESSELS, 1987, p.7 [Tradução nossa])<sup>7</sup>.

Sendo assim, por meio de atividades dramáticas ou apresentações de peças curtas, o aluno tem a liberdade de vivenciar, experimentar, expor o seu ponto de vista, trabalhar a imaginação e transportar sua bagagem emocional para aquele momento em que coloca, ainda que inconscientemente, em todas as palavras e ações, traços de sua própria história e personalidade. Não se trata de buscar um ensinamento moral, e sim de visar um recorte da realidade dos participantes com o intuito de possibilitar uma forma de descoberta de valores por meio da experimentação de ações sociais (KOUDELA, 1991). Não se aprende imitando modelos virtuosos, mas sim experienciando atitudes.

Brecht (1978) preconizava uma forma de educar os jovens utilizando o teatro, representando o comportamento associal, para que, pelo estranhamento dessa atitude, o cidadão pudesse descobrir meios para transformar a sociedade, corrigindo os impulsos associativos do homem. Tal estranhamento é possível na troca de papéis e no uso do texto como

---

<sup>7</sup> No original: “If a learner of English asks you ‘what is a blind person?’ you might simply reply: ‘A blind person cannot see.’ This would probably satisfy him intellectually. But if you replied, ‘Shut your eyes and try to find your pen on the desk in front of you’, you would be involving him in the actual experience of being blind, and you would thus satisfy him not only intellectually but emotionally as well”.

modelo de ação (BRECHT, 1978). Podemos, assim, perceber no uso da dramatização a possibilidade de alcançarmos o que nos propõe Paulo Freire (2006): “Uma educação dialógica e problematizadora, a qual possa produzir cidadãos crítico-reflexivos, sintonizados com sua comunidade e com o mundo (FREIRE, 2006, p. 213). Ademais, Reis e Costa (2017, p. 154) defendem que,

ao ser convocado a reinventar-se a partir de personagens, textos e situações, o sujeito pode despir-se de antigas amarras que o impedem de se descobrir na aprendizagem da LI, tornando-se capaz de se dizer, ou seja, de colocar-se no mundo, reinventando sua identidade e história de aprendizagem.

Almejamos que, por meio do uso do teatro nas aulas de LI, os alunos adotem um posicionamento crítico, sendo, assim, capazes de questionar as relações de poder e as práticas dominantes disponíveis não somente na escola, mas também na esfera virtual. Dentro dessa perspectiva, Pennycook (2001) defende uma Linguística Aplicada Crítica (LAC), que busca questionar premissas normativas ligadas a temas de ordem social e política, como questões de gênero, classe social, sexualidade, raça, etnia, cultura, identidade, ideologia e discurso.

Assim, é por meio da linguagem e da arte, ou melhor, da arte da linguagem, que intencionamos sensibilizar os jovens envolvidos nesta pesquisa. Essa sensibilização também pretende compreender que o posicionamento do sujeito tem implicações morais e ocorre dentro das práticas discursivas. Ao observar essas práticas, que percebemos a língua como um fenômeno cultural, formada por elementos linguísticos e extralinguísticos tais como lugar de origem, classe social, nível de instrução, idade, etc. A posição de fala do sujeito e o modo como ele se coloca podem demonstrar uma forma de imposição de poder e uma tentativa de exercer domínio sobre o outro.

Segundo Mattos (2014), a língua inglesa se tornou não somente uma ferramenta para a comunicação entre diversos países, mas também uma forma de poder e domínio social. Daí a necessidade de contribuir para a discussão sobre as necessidades e possibilidades da implementação de uma abordagem crítica no ensino da língua estrangeira com o intuito de educar os alunos para que esses se tornem cidadãos engajados com as questões sociais. A autora defende ainda que professor e alunos deveriam ter a liberdade de negociar o poder para determinar o conteúdo e o currículo, e não ver esses poderes nos domínios da instituição educacional (MATTOS, 2014). Ainda segundo Mattos (2014, p. 60), “num contexto educacional, as habilidades percebidas como ‘corretas’ são definidas e a aprendizagem torna-se focada no ensino e na reprodução mecânica dessas habilidades” .

Kumaravadivelu (2003) também explora essa transmissão mecanizada de conhecimento ao abordar os diferentes papéis do professor. Um desses papéis é denominado pelo autor como “*teacher as a passive technician*”, ou, em tradução livre, “professor como técnico passivo”. Ele argumenta que, dentro dessa abordagem tecnicista, o professor funciona como um condúite que canaliza o fluxo de informação de uma ponta, que seria a instituição educacional, para a outra ponta, neste caso, o aprendiz. Ainda segundo o autor, essa abordagem proporciona um ambiente seguro para aqueles professores que talvez não tenham habilidade didática, recursos ou motivação para explorar técnicas inovadoras e estratégias de ensino. Assim, o professor permanece em uma zona de conforto na qual sua tarefa é executar o que lhe foi prescrito pela instituição (KUMARAVADIVELU, 2003).

Defendemos, portanto, a noção de que o teatro pode quebrar, mesmo que parcialmente, essa mecanização existente no ensino da LI, trazendo a proposta de jogos teatrais para a livre expressão dos alunos e as encenações de peças curtas para que eles possam, de fato, vivenciar a língua em um ambiente real de produção e reprodução de suas ideias. Reis (2018) defende a necessidade de propormos a disseminação de práticas bem-sucedidas na sala de aula de LI no ensino regular, uma vez que, “na grande maioria de nossas escolas, o inglês é ainda rotulado como ineficiente, desinteressante e repetitivo” (REIS, 2018, p. 361).

Wagner (1999, p. 5), por sua vez, argumenta que o “drama é poderoso porque seu equilíbrio único entre pensamento e sentimento torna o aprendizado agradável, emocionante, desafiador e relevante para as questões da vida real” (tradução nossa)<sup>8</sup>. Tal argumento vem justamente ao encontro do que almejamos dentro da intenção deste trabalho. Além de tornar a aprendizagem da LI mais atraente, temos a oportunidade ainda, de fazer dessa aprendizagem parte da realidade diária dos alunos.

Importante também lembrar o papel da escola como “um aparelho ideológico do Estado” (ALTHUSSER, 1980) e procurar desconstruir verdades enraizadas oriundas de práticas discursivas montadas com o intuito de limitar o poder de ação e reflexão do sujeito. Segundo Althusser, é a escola quem produz o sujeito, desprovido de liberdade e que não tem escolha senão se tornar um sujeito assujeitado ao sistema. Diante disso, nossas práticas pedagógicas podem e devem ser elaboradas no sentido de desestabilizar tal assujeitamento.

O desafio, portanto, é fornecer aos professores novas ferramentas, novos modelos de ação para que eles possam promover o pensamento crítico, selecionando temas relevantes que

---

<sup>8</sup> Do original, “*Drama is powerful because its unique balance of thought and feeling makes learning enjoyable, exciting, challenging and relevant to real-life concerns*”.

possibilitem discussões em torno de questões importantes para a formação dos alunos. Para Holloway (1984, p. 236), “discursos deixam disponíveis posições para que os sujeitos se apropriem delas”; dentro de tais colocações, eles podem transitar de modo a se posicionar ou ser posicionados de forma intencional ou não. É nesse sentido que o teatro pode ser de grande valia para os alunos, propiciando-lhes a possibilidade de experimentar diversos posicionamentos até encontrar sua própria identidade. A partir do estranhamento e do deslocamento é possível transitar por diversos lugares para que se possa ampliar a consciência em relação ao outro. No entanto, é preciso sermos cautelosos, pois, segundo Fairclough (1996, p. 40), “as ordens do discurso incorporam suposições ideológicas”. Por isso, as atividades e os temas devem ser cuidadosamente selecionados e trabalhados para que o foco das discussões esteja voltado para o questionamento, para a sensibilização dos alunos em relação ao outro e para a ampliação do campo de visão dos alunos.

Shirley Heath (1999, p.89) também defende que o teatro educacional contribui para a abordagem de dilemas morais vivenciados pelos jovens e ainda auxilia a capacidade de resolução de conflitos por meio da “colaboração através da comunicação”. A autora ainda aponta para o fato de que a escola e os educadores estão sempre em busca de criar, juntamente com esses jovens, novos meios para a resolução de seus conflitos. Para Heath (1999), os alunos aprendem muito sobre negociação e cooperação durante o processo de preparação para a encenação de uma peça. Segundo a autora, vários estudos comprovam que o teatro pode melhorar o comportamento social dos jovens.

Acreditamos que alguns dos conflitos vivenciados por esses jovens estão relacionados à questão da cidadania e da violência nas escolas. Tecemos, desse modo, algumas considerações acerca do tema na subseção seguinte.

## **1.6 Noções de cidadania, (des)responsabilização e justiça social**

Uma vez que buscamos, por meio da presente pesquisa, um reposicionamento do sujeito em relação às questões de cidadania e justiça social, é necessário antes entendermos nossa compreensão acerca de tais temas.

Segundo Cortizo (2003, p. 9), a cidadania “se realiza a partir de sujeitos sociais ativos que lutam pelo reconhecimento do que consideram ser os seus direitos”. A autora argumenta ainda que não se trata somente da aquisição formal de direitos, mas também de uma proposta de sociabilidade que expanda relações sociais mais igualitárias em todos os níveis.



Pensando mais a fundo na questão da cidadania, ponto importante que procuramos tocar durante as encenações com os alunos, Aquino (1998) defende que não há cidadania sustentável sem escola. Por vezes os conflitos existentes nas salas de aula podem ser considerados como “fracasso escolar”, o que culmina na evasão das escolas. O autor argumenta que o indício mais evidente da crise escolar é que boa parte da população de crianças que ingressam nas escolas não consegue concluir satisfatoriamente sua jornada escolar de oito anos mínimos<sup>9</sup> e obrigatórios, processo este que se convencionou nomear como “fracasso escolar”.

Ainda segundo o autor: “quanto menor for a escolaridade da pessoa, menores também serão suas chances de acesso às oportunidades que o mundo atual oferece e às exigências que ele impõe” (AQUINO, 1998, p. 189). O autor propõe, então, uma escola mais aberta, mais fluida, mais democrática, e ainda a experimentação de novas estratégias de trabalho; sugere, em suma, fazermos da sala de aula um laboratório pedagógico, sempre. Para tanto, Aquino (1998, p. 204) nos sugere que “precisamos, então, reinventar os métodos, precisamos reinventar os conteúdos em certa medida, precisamos reinventar nossa relação com eles, para que se possa, enfim, preservar o escopo ético do trabalho pedagógico”.

Esses novos fazeres na sala de aula vão ao encontro de um posicionamento mais crítico do professor visando à autonomia do aluno e a um posicionamento responsável em relação ao seu convívio na sociedade. Segundo Reis (2018, p. 364), o “posicionamento responsável é construído, a partir do movimento em que o sujeito se descobre responsável por seu lugar social, permitindo-se assumir e sustentar tal posição discursivamente.” Ainda segundo a autora, o modo como o sujeito se posiciona discursivamente nos revela o modo como ele se constitui.

Recorremos também ao filósofo alemão Hans Jonas (2006[1979]), que articula os termos ética e responsabilização. O autor aciona o princípio responsabilidade como um tema central para a sobrevivência da humanidade - a busca de uma ética para a civilização. Hans Jonas ([1979], 2006) faz ainda uma alusão sobre a relação entre ser e dever. Segundo o autor, já que a ética tem a ver com o agir, a natureza modificada do agir humano também impõe uma modificação na ética.

Ao abordarmos, portanto, a questão da ética e da cidadania, recorreremos à Caitrin Blake (2015), para complementar nossos argumentos em relação à justiça social. A autora considera a sala de aula um importante lugar para desenvolver nos alunos o pensamento crítico, colaboração e a auto reflexão. Assim, a justiça social nos remete à esperança de

---

<sup>9</sup> Cabe ressaltar aqui que na época em que foi escrito, eram 8 anos mínimos. Nos dias de hoje são 9 anos.

construirmos uma sociedade onde os indivíduos tenham a mesma possibilidade de acesso a recursos e recebam tratamento equitativo independentemente de raça, gênero, religião, sexualidade ou nível social (BLAKE, 2015). Ao levarmos esses temas para a sala de aula, oferecemos aos alunos a oportunidade de questionar e de se sensibilizar diante de situações de injustiça em suas vidas ou nas vidas daqueles que estão próximos a eles.

Visando, portanto, essa educação mais questionadora, que possibilite ao aluno sua livre expressão e seu posicionamento consciente perante o outro, voltamos a citar Mattos (2011; 2012), que nos aponta que o conceito de letramento crítico se integra à abordagem comunicativa (MATTOS; VALÉRIO, 2010), com o intuito de se promover uma abordagem crítica especialmente em escolas públicas, focando na educação para a cidadania (MATTOS, 2011; 2012) e na justiça social (HAWKINS, 2011; ZEICHNER, 2011). Exploramos, assim, os moldes da abordagem comunicativa utilizada, como um meio para a realização deste trabalho.

### **1.7 A abordagem comunicativa**

Como citado anteriormente, tendo em vista a intenção de promover a comunicação e contribuir para a livre expressão dos alunos envolvidos, seguiremos os moldes da abordagem comunicativa. De acordo com Almeida filho (1993), tal abordagem tem o foco voltado para o sentido, o significado e a interação propositada, e essa interação pode ser concebida por meio da utilização do teatro e de seus jogos na sala de aula de língua estrangeira (LE). Almeida Filho (1993) também afirma que, no âmbito da aprendizagem de uma segunda língua, o mais importante para a comunicação é o significado, e não a forma, ou seja, o objetivo é a competência comunicativa, não a memorização de regras. Ainda de acordo com o autor, uma abordagem comunicativa significa:

Uma maior preocupação com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira, ou seja, menor ênfase no ensinar e mais aprofundamento naquilo que permita ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 42).

Com o intuito de atingir essa habilidade comunicativa, é necessário adotar estratégias em sala de aula que sejam relevantes para os alunos, por meio das quais eles tenham a oportunidade de interagir e construir o próprio conhecimento, adquirindo autonomia. Buscamos adotar uma metodologia que favoreça a motivação dos estudantes a usar a língua que estão aprendendo de forma pragmática e com propósitos de vida cotidiana, utilizando os

gestos, tons de voz, pronúncia e contextualização, para que o ouvinte compreenda a intenção e a mensagem a ser comunicada pelo interlocutor.

Nunan (*apud* BROWN, 1994) lista cinco características da abordagem comunicativa:

uma ênfase no aprender a se comunicar através da interação com a língua-alvo;

a introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem;

a provisão de oportunidades para os alunos, não somente na linguagem, mas também no processo de sua aprendizagem;

uma intensificação das próprias experiências pessoais do aluno como elementos importantes para a aprendizagem em sala de aula;

uma tentativa de ligar a aprendizagem da linguagem em sala de aula com a ativação da linguagem fora de sala de aula.

Por meio de tais argumentos, podemos perceber que a abordagem comunicativa visa criar um ambiente que forneça condições favoráveis para a aquisição de desempenho real e satisfatório na língua-alvo. Assim, como defende Savignon (1987), uma aula baseada em uma abordagem comunicativa permite que o aluno vivencie a língua de modo que ele se sinta envolvido física, psicológica e intelectualmente. Ou seja, experiências em uma segunda língua devem envolver o aprendiz como um todo. Reis e Costa (2017) concordam que a utilização da abordagem comunicativa favorece o uso do teatro e dos jogos teatrais nas aulas de LE por utilizarem atividades como o improviso e a dramatização. É uma abordagem que pode nos permitir, assim, alcançar a motivação e o envolvimento dos alunos durante as práticas em sala de aula.

Tendo em mente os argumentos aqui apresentados, ancoramos nossa prática nos moldes da AC durante a intervenção elaborada para a geração de dados desta pesquisa. Procuramos fazer com que os alunos tivessem a liberdade e a vontade de se comunicar na língua alvo, buscando entender e se fazer entendido. Ainda assim, notamos em alguns momentos do processo, o silenciamento de alguns alunos.

## **1.8 O silenciamento**

Na intenção de apreendermos como as diferentes formas de silêncio trabalham os processos de produção dos sentidos, nos apoiamos novamente em Orlandi (2002). Para tratarmos de silenciamento, precisamos compreender a esfera do dizível e do indizível,

compreender que há silêncio nas palavras e há também um processo de produção de sentidos silenciados via não-dito. Enquanto analistas do discurso, devemos compreender os modos de produção de sentidos que emergem do *corpus* em observação, evidenciando, segundo Orlandi (2015) o dito com o não dito, o que o sujeito enuncia e os deslizamentos de sentidos dentro de suas condições de produção.

A autora traz uma importante contribuição ao nosso trabalho, ao nos apresentar o silêncio do oprimido. A partir dessas concepções da autora, queremos mostrar que o silenciamento desses alunos é pautado, como dito anteriormente, pela relação de forças, marcando esses sentidos pela posição daqueles que o produzem. É o historicamente não dizível.

Há ainda, segundo a autora, o silêncio que não é transparente. “Ele é tão ambíguo quanto as palavras, pois se produz em condições específicas, que constituem seu modo de significar” (ORLANDI, 2002, p. 105). Silêncio este que atravessa as palavras nos fazendo perceber que o sentido pode ser outro. Quando os participantes desta pesquisa dizem, por exemplo, “nos ajuda a expressar”, produzem um efeito de sentido que está relacionado com o silenciamento dos mesmos.

## **1.9 Análise do discurso**

Nosso trabalho está ancorado nos moldes da Análise do Discurso pecheutiana e nas perspectivas de Orlandi, uma vez que almejamos analisar não somente a materialidade do discurso encontrado nos registros dos alunos/participantes, o dito, mas também o não dito desses dizeres. Orlandi (1999) caracteriza o dito como “o posto” e o não dito como “o pressuposto”, não-dito, mas que está presente de forma implícita no discurso.

Dito isso, apresentamos uma fundamentação baseada em Pêcheux (2002), em seu trabalho intitulado “O discurso: estrutura ou acontecimento”, traduzido por Orlandi, que nos traz as definições de intradiscurso e de interdiscurso. De acordo com o autor, o intradiscurso é o fio do discurso, faz parte da ordem da linearidade da linguagem; é o que o enunciador de fato cria num determinado momento, em relação ao que disse antes e dirá depois. Já o interdiscurso se refere às memórias implícitas, ou seja, o já dito, que perpassam o discurso, da ordem do inconsciente. Podemos afirmar, portanto, que o interdiscurso determina o intradiscurso (PECHEUX, 2002).

Coracini (2007) sustenta essa teoria ao afirmar que o interdiscurso é uma rede ampla de formações discursivas em que todo dizer está inserido; são vozes distintas que atravessam

o sujeito no curso de sua vivência. Esses dizeres produzem diferentes sentidos, que, segundo Orlandi (1999), são produzidos em determinadas condições e estão aparentes no modo como se diz. Cabe, então, ao analista do discurso investigar as pistas para apreender os sentidos produzidos, fazendo uma relação entre os dizeres e as condições em que foram produzidos. Esses sentidos, ainda segundo a autora, “têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi” (ORLANDI, 1999, p. 30). Faz-se muito importante ainda, segundo a autora, trabalharmos em um vaivém entre teoria e análise, “num retorno contínuo do objeto de análise para a teoria, num movimento constante de descrição e interpretação, [já que é nesse que] o analista tece as intrincadas relações do discurso, da língua, do sujeito, dos sentidos” (ORLANDI, 1999, p. 80).

Uma vez que temos como objetivo analisar a possibilidade de ampliação da sensibilidade e de reposicionamento dos alunos participantes desta pesquisa, precisamos contar com esses dispositivos de análise que podem nos ajudar a partir da superfície linguística para mergulhar de fato no trabalho de construção do objeto discursivo. Nas palavras da autora,

Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras (ORLANDI, 1999, p. 57).

Buscamos, também, a utilização de categorias analíticas que nos permitam uma aproximação dos efeitos de sentidos mobilizados nos dizeres de nossos participantes.

De acordo com Authier-Revuz (1990, p. 26), as palavras são sempre “as palavras dos outros (...) nenhuma palavra é neutra, mas inevitavelmente carregada, ocupada, habitada, atravessada pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada”. Esse atravessamento pode ser observado nas formas das heterogeneidades enunciativas, ou seja, o sujeito, movido pela ilusão de ser o centro de sua enunciação e, ao mesmo tempo, impossibilitado de escapar da heterogeneidade que o constitui.

Apresentamos a seguir a noção de heterogeneidade enunciativa proposta por Revuz (1998), que irá nos auxiliar na análise do funcionamento de elementos interdiscursivos pela e na língua, de maneira marcada e/ou opacizada nos registros gerados pelos alunos participantes desta pesquisa.

### **1.9.1 A Heterogeneidade enunciativa**

De acordo com Authier-Revuz (1998, p. 26) “as palavras que dizemos não falam por si, mas pelo ... ‘Outro’”<sup>10</sup>. Para que a noção de heterogeneidade cunhada por Authier-Revuz (1998, 2004) esteja bem articulada com a noção do interdiscurso, trazemos aqui mais uma definição de Coracini (2007, p.9), que caracteriza o interdiscurso como “fragmentos que nos precedem e que recebemos como herança e que, por isso mesmo, sofrem modificações, transformações”. Buscamos, portanto, perceber como o discurso do outro emerge nos dizeres dos alunos envolvidos nesta pesquisa, por meio da heterogeneidade mostrada, pelas formas marcadas do discurso direto ou indireto, que aparecem na superfície do texto, ou por meio da heterogeneidade constitutiva, buscando marcas embutidas no texto, que possam demonstrar ideologias oriundas da constituição do sujeito. Sendo assim, com base no aporte teórico-analítico de Authier-Revuz (2004; 1998) e considerando que somos todos constituídos pelo discurso que nos circundam, faremos analisar marcas de polifonia e heterogeneidades enunciativas na fala dos alunos para detectarmos a produção de efeitos de sentido ali contidos.

Tendo como base tais fundamentos, poderemos analisar de forma mais aprofundada os dizeres dos alunos participantes desta pesquisa em seus diários de campo, considerando sempre que a heterogeneidade é inevitável e inerente de todo dizer.

Apoiamo-nos ainda em uma categoria de análise denominada por Serrani-Infante (1998; 2001) como ressonâncias discursivas. Uma forma de perceber a repetição de itens lexicais e marcas recorrentes dos dizeres que ressoam entre esses alunos, para alcançarmos um entendimento mais bem elaborado acerca dos enunciados coletados nos diários e questionários.

### **1.9.2 Ressonâncias Discursivas**

O *corpus* deste trabalho será analisado com base na categoria de análise denominada ressonância discursiva, apresentada por Serrani-Infante, em *Ressonâncias discursivas y cortesía em prácticas de lectoescritura* (2001). De acordo com a autora, podemos identificar tal ressonância quando certas marcas linguísticas discursivas se repetem tendendo a construir um significado predominante.

Apresentamos abaixo as categorias de ressonâncias discursivas que englobam as

---

<sup>10</sup> Para a autora, o atravessamento de outros discursos constitui o dizer, embora o sujeito tenha a ilusão de ser fonte de seu discurso por desconhecimento da determinação do inconsciente e do interdiscurso.

categorias descritas por Serrani-Infante (2001) e ainda as subcategorias expandidas por Reis (2007):

- a. repetição de itens lexicais de uma mesma família de palavras;
- b. repetição de itens de diferentes raízes lexicais apresentados no discurso como semanticamente equivalentes;
- c. repetição de construções que funcionam parafrasticamente;
- d. modos de enunciar presentes no discurso:
  - i. modo determinado e modo indeterminado de enunciar;
  - ii. modo de definir por negações ou afirmações modalizadas ou categóricas;
  - iii. modo de acréscimos contingentes por meio de incisivas e de glosas.

A partir destas categorias, podemos discutir nas análises o uso de léxicos recorrentes feitos pelo enunciador, o uso de paráfrases ou de diferentes modos de enunciar na intenção de apreendermos como os sentidos são ali mobilizados.

Assim, passamos ao próximo capítulo, que apresenta a metodologia de pesquisa utilizada para a realização deste trabalho.

# **CAPÍTULO II**

## **METODOLOGIA DE PESQUISA**



Apresentamos neste capítulo os princípios metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa, abordando sua natureza qualitativa, a sequência utilizada para a intervenção pedagógica, as condições de produção e os participantes, além da constituição do *corpus* e das categorias de análise aplicadas.

## **2.1 Uma pesquisa qualitativa**

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 10), a pesquisa pode ser construída com base em um paradigma quantitativo ou qualitativo, sendo este último proveniente “da tradição epistemológica conhecida como interpretativismo”. Para esclarecermos o que é o interpretativismo, recorreremos a Esteban (2010), que o define como uma pesquisa que desenvolve interpretações da vida social e do mundo sob uma perspectiva cultural e histórica. Apoiamo-nos novamente, então, em Bortoni-Ricardo (2008), que complementa dizendo que, “segundo o paradigma interpretativista, [...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Cabe, então, dizer que a pesquisa qualitativa se constrói com base no interpretativismo, uma vez que precisamos compreender os processos sociais existentes na sala de aula, interpretando os dizeres e os fazeres dos envolvidos nesta pesquisa, para que possamos alcançar nosso objetivo.

Ainda sob a denominação do interpretativismo, encontramos diversos métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, dentre eles o estudo de caso, que busca um compromisso com a interpretação (BORTONI-RICARDO, 2008). A presente pesquisa se configura como um estudo de caso, que, segundo a autora, contribui para melhor entendermos as características individuais e organizacionais da sociedade. De acordo com Yin (2001), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados. É um estudo que se dá dentro do contexto em que as ações ocorrem naturalmente, neste caso, a sala de aula. Em suma, o estudo de caso é um estudo empírico que busca determinar ou testar uma teoria.

## **2.2 Condições de produção e os participantes**

A geração de dados para este estudo se deu em uma escola estadual, no bairro Água Branca, em Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte, por um período de 5 meses,

de março a julho de 2019. As aulas de inglês aconteciam duas vezes por semana, às quintas e sextas feiras e cada encontro tinha a duração de 50 minutos. Conforme apontado anteriormente, nosso intuito era investigar as implicações do uso da dramatização em sala de aula para contribuir para o (re)posicionamento dos alunos em suas relações sociais a partir do espaço da sala de aula de LI.

Para tanto, tendo em mente que as atividades seriam comunicativas, decidimos, juntamente com a professora Lucy (nome fictício escolhido por ela), que a turma a ser trabalhada como foco de pesquisa seria uma turma com perfil de alunos mais extrovertidos. Buscamos também alunos com certo conhecimento da língua inglesa para que as atividades se desenvolvessem da melhor maneira possível. Com base em tais argumentos, a professora Lucy sugeriu à pesquisadora que a intervenção fosse feita na turma 302. No entanto, desde então, sabíamos que ali haveria alguns alunos mais extrovertidos, outros mais tímidos, alguns com melhor desempenho, outros nem tanto. Pelo fato de já terem sido alunos da professora, Lucy os conhece bem e considerou que alguns deles seriam mais participativos, justamente por terem um bom desempenho com a LI.

Na turma escolhida, havia 28 alunos frequentes com idade entre 16 e 19 anos. Sendo 14 meninas e 14 meninos, e, pelo que verificamos, todos com o perfil de adolescentes típicos, isto é, gostam de celular, redes sociais, têm seus grupos selecionados de acordo com suas preferências, ou seja, agrupam-se por se identificarem com o mesmo gosto musical, mesmos interesses em atividades extraclasse como esportes ou outros *hobbies*. Alguns deles, demonstraram que gostam de festas e de falar sobre relacionamentos amorosos. Como já era previsto, alguns apresentam comportamento mais tímido, e outros, mais extrovertido.

Segundo a professora Lucy, essa escola em Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte, não tem alto índice de alunos carentes. Ainda assim, alguns deles moram em comunidades e lidam diariamente com o tráfico de drogas e violências de todo tipo, enquanto outros moram em bairros na região de Contagem que não são considerados como comunidade ou favela.

A professora Lucy trabalha nessa escola há 7 anos lecionando inglês para as turmas do Ensino Fundamental e Médio. No ano de 2019, tinha 16 turmas perfazendo uma carga horária de 32 aulas semanais.

### 2.3 A intervenção pedagógica e a constituição do *corpus*

A constituição do *corpus* para o presente estudo ganhou forma a partir tendo como base a intervenção pedagógica que aconteceu a partir acontecimentos apresentados a seguir.

O primeiro passo foi promover um minicurso intitulado “The Use of Drama in the Classroom” no âmbito do projeto Educonle,<sup>11</sup> da Universidade Federal de Minas Gerais, a fim de apresentar a proposta e identificar professores interessados em participar do projeto de intervenção. A pesquisadora conseguiu, então, estabelecer parceria com a professora de inglês do ensino médio da rede pública de ensino, que se identificou com o projeto e se prontificou a participar dele para a realização desta pesquisa. A partir desse contato, a professora Lucy, apresentada anteriormente, permitiu que a pesquisadora tivesse acesso a uma de suas turmas do terceiro ano do ensino médio, escolha feita a partir de pressupostos aqui citado anteriormente, para que, então, iniciássemos as intervenções.

As intervenções aconteceram em quatro etapas: na primeira, foi feita a observação da turma pela pesquisadora em três dias distintos, entre os dias 21 de fevereiro e 8 de março de 2019. O objetivo era conhecer os alunos, as relações ali estabelecidas entre eles, a relação deles com a professora e a relação deles com a língua inglesa. Todas essas impressões eram registradas em notas de campo da pesquisadora, bem como as atividades realizadas pela professora, o comportamento e o interesse dos alunos.

A segunda etapa teve a duração de sete aulas, entre os dias 14 de março e 5 de abril. O objetivo aqui era aproximar dos alunos, conversar com eles sobre teatro e explicar o que aconteceria nas próximas aulas. Nesse primeiro contato direto com a turma, na aula 4, a pesquisadora propôs uma mesa-redonda em que os alunos puderam se apresentar e falar sobre sua relação com o teatro. Nessa ocasião, foi distribuído o questionário inicial<sup>12</sup> que seria contrastado com outro oferecido ao final do período de geração de dados,<sup>13</sup> para que pudssemos perceber o impacto causado pela intervenção.

Além disso, cada aluno recebeu um pequeno caderno que seria utilizado por eles como diários de cena. Foi explicado, então, que, ao final de cada aula, eles refletiriam acerca de algumas perguntas propostas pela pesquisadora em relação à cena apresentada, ou em relação aos jogos realizados, registrando em seus diários suas reflexões. Os diários seriam recolhidos

---

<sup>11</sup> Educonle - Educação continuada de professores de língua estrangeira - é um curso de atualização da faculdade de Letras, para professores de inglês da rede pública e particular de ensino de Minas Gerais, sob a coordenação da Profª. Dra. Climene Fernandes Brito Arruda.

<sup>12</sup> Ver Apêndice A.

<sup>13</sup> Ver Apêndice C.

ao final de cada aula e devolvidos na aula seguinte. As razões para a escolha de questionários e diários serão explanadas mais adiante.

Nos encontros posteriores, a partir da aula 5, demos início aos jogos que foram selecionados e baseados em *Jogos teatrais na sala de aula*, de Viola Spolin (2008), e *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*, de Augusto Boal (1993). O intuito era preparar os alunos para o ato da dramatização por meio de jogos e exercícios teatrais e ainda perceber, depois de suas anotações nos diários, a aceitação dos estudantes em relação às atividades teatrais propostas. Desse modo, ao perceber quais os alunos estariam mais atuantes nas atividades, a pesquisadora já teria uma melhor percepção sobre quem seria mais participativo nas encenações e quem seria mais resistente. Todos os jogos realizados estão descritos no apêndice B.

Dentro dessa etapa, seguindo um dos objetivos deste trabalho – verificar quais temas relacionados às questões de conflito estimulariam os alunos a expressarem suas opiniões, respeitando o papel do outro e promovendo um deslocamento identitário –, propusemos uma atividade da obra de Augusto Boal (1993). A atividade ofertada baseia-se em uma das propostas do Teatro do Oprimido: A “Quebra da Repressão”, que é uma técnica de ensaio para resistência a uma repressão futura.

A proposta consiste em solicitar a um participante que relembre um momento no qual tenha sido vítima de uma repressão. Então, essa pessoa escolhe outras presentes para lhe auxiliarem na reconstrução da cena já vivenciada. Após a dramatização do fato ocorrido, pede-se que o protagonista resista a tal opressão. Essa atividade foi ofertada no dia 28 de março, quando os alunos foram levados para a quadra e convidados a montar uma cena específica que tenha sido vivenciada por eles ou por alguém próximo e que envolvesse uma situação de opressão ou de violência. Os temas mais citados foram racismo, violência contra a mulher, abuso de autoridade, *bullying* e homofobia.

A partir deste momento, nossa intenção era dar continuidade nos trabalhos priorizando o vocabulário acerca dos temas citados. No entanto, a professora Lucy pediu que fizéssemos uma revisão com os alunos sobre o tema consumismo, pois eles deveriam fazer um trabalho avaliativo sobre o assunto. Neste momento, então, trabalhamos o vocabulário a partir de jogos de imitação de voz. A primeira atividade ofertada foi *Chinese Whisper*. Levamos os alunos para a quadra e dividimos a turma em três grupos. Distribuimos tirinhas de papel contendo uma palavra relacionada ao tema consumismo.

Em um primeiro momento, trabalhamos o sussurro, através da brincadeira “telefone sem fio”, em que a pessoa que está com a palavra em mãos sussurra no ouvido do próximo,

que sussurra para o próximo e assim por diante até completar o círculo. No final, a última pessoa a ouvir a palavra a diz em voz alta. Assim que a palavra chegava até o último, a definição da palavra era lembrada/ensinada. Os grupos foram monitorados pela professora da turma e pela professora-pesquisadora.

A segunda atividade foi denominada pela pesquisadora como *Match the definitions*. Ainda na quadra, os alunos foram colocados em duas fileiras, estando cada um de frente para o outro a uma distância de aproximadamente 10 passos. De um lado da fila, os alunos tinham palavras e, do outro lado, os alunos tinham a definição. Estes, então, liam a definição em voz bem alta para que a outra fila pudesse ouvi-los. Quem estava na fileira das palavras, então, se manifestava ao relacionar sua palavra à definição ouvida.

Na aula seguinte, na intenção de reforçar o vocabulário sobre consumismo, colocamos no quadro as palavras trabalhadas no dia anterior. Pedimos que os alunos fizessem uma frase utilizando uma ou mais palavras e que tivesse relação com o tema e com a realidade deles. Quando todos terminaram, colocamos no quadro alguns adjetivos relacionados a emoções. *Happy, sad, angry and sleepy*. Cada um, dessa forma, escolheria uma emoção para ler uma ou mais de suas frases, expressando-se com tal emoção. Todas as frases produzidas pelos alunos foram corrigidas pela professora e pela pesquisadora.

Na terceira etapa, outras oito aulas, que aconteceram entre os dias 11 de abril e 6 de junho, os alunos foram divididos em grupos, e retomamos os cinco tópicos que vieram à tona na atividade “Quebra da repressão”, descrita acima: *Racism, Violence against women, Abuse of authority, Bullying and Homophobia*. A princípio trabalhamos o vocabulário acerca de tais temas para que os alunos pudessem se sentir mais confiantes ao discuti-los.<sup>14</sup> Fizemos a seguinte atividade: os temas foram colocados no quadro e fizemos um *brainstorm* de vocabulário pertinente a cada assunto. Quando eles esgotaram o vocabulário que tinham, foi passada uma caixinha para que cada um retirasse uma palavra. Procuramos selecionar palavras que eles provavelmente não conheceriam. Depois que todos tinham sua palavra, se não soubessem o significado, poderiam pesquisar no celular. Cada um, então, se levantava, lia a palavra para os outros, explicava o seu significado e a escrevia no quadro junto ao tema pertinente.

Continuamos essa etapa dos trabalhos a partir da leitura de reportagens relacionadas aos tópicos supracitados. A pesquisadora optou por trabalhar o gênero textual notícia, por explorar fatos que estão presentes no dia a dia dos alunos. As reportagens foram escolhidas pela pesquisadora em jornais locais, sobre casos ocorridos recentemente na região em que os

---

<sup>14</sup> Todas as atividades estão detalhadas no Apêndice B.

alunos estudam e onde a maioria deles reside, e todas elas tinham, como pano de fundo, um dos cinco tópicos citados anteriormente. Foram selecionadas pela pesquisadora 5 notícias, uma de cada tema.<sup>15</sup> As reportagens foram traduzidas para o inglês em linguagem acessível ao nível de conhecimento linguístico dos alunos, e, obviamente, o nome dos envolvidos nos acontecimentos foi modificado. As manchetes das reportagens eram:

1. *Civil Police investigate racism case at school in Contagem, Minas Gerais. According to the police, student's grandmother offended a child in the institution.*
2. *Student is victim of homophobia at a university in Belo Horizonte.*
3. *Bullying and threat of spreading of nudes lead 15 year old girl to depression.*
4. *Law student gives imprisonment voice to policeman -A policeman will respond civilly and criminally for bodily injury, abuse of authority and disobedience.*
5. *Police investigate at least seven cases of violence against women since early 2019 in Minas Gerais.*

Nas atividades das aulas 14, 15 e 16 (dias 10, 23 e 24 de maio), fizemos a leitura dos textos, momento em que cada grupo escolheu um tema a ser trabalhado e discutimos sobre os fatos ocorridos.

Em seguida, na aula 17, a pesquisadora trouxe para os alunos uma aula preparada sobre escrita de roteiro para peças teatrais.<sup>16</sup> Eles foram instruídos sobre as etapas da elaboração de um roteiro para teatro. Foi pedido aos grupos que adaptassem e reescrevessem a reportagem por eles escolhida em forma de roteiro para uma curta encenação. Nesse momento, eles tiveram a liberdade de trabalhar a criatividade e modificar o final das histórias. Os roteiros foram corrigidos pela professora da turma e pela pesquisadora.

Na quarta e última etapa, mais oito aulas, entre os dias 7 e 27 de junho, nas quais aconteceram os ensaios e o planejamento acerca de figurino e cenários. Finalmente, nos dias 28 de junho e 4 e 5 de julho, tivemos a apresentação de cinco cenas curtas selecionadas e adaptadas pelos grupos. As encenações aconteceram na sala de vídeo e multimídia da escola, para os próprios colegas da turma, a professora da turma, uma professora que estava em horário vago e a pesquisadora. Nesse espaço foram preparados pelos alunos pequenos cenários, com cartazes, cadeiras, mesas e toalhas de mesa trazidos por eles. No último dia de apresentações, os alunos, a professora visitante e a professora Lucy receberam cédulas para

<sup>15</sup> As reportagens completas estão no Apêndice B

<sup>16</sup> Fonte: Essa atividade foi baseada em:

votarem no melhor ator, na melhor atriz e no melhor diretor ou diretora. A partir da apuração, então, foi feita a entrega do “Oscar” de chocolate para os mais bem votados.

Vejam os registros abaixo:

### Fotografia 1 – Oscar de chocolate



Fonte: A autora.

### Fotografia 2 – Entrega do Oscar



Fonte: A autora.

Ao longo de todo esse processo, a professora Lucy e a pesquisadora registraram, em notas de campo, os acontecimentos durante as aulas, focando no interesse e na motivação dos

alunos e em sua postura em relação aos temas propostos. Além disso, como citado anteriormente, depois das apresentações finais, foi distribuído um segundo questionário para que pudesse ser comparado àquele proposto no início da coleta. O intuito era verificar se houve alguma mudança de postura dos alunos em relação aos temas representados, tendo em vista nosso objetivo maior de investigar as implicações dos jogos aqui propostos e as curtas encenações para um possível (re)posicionamento desses sujeitos.

Sendo assim, por meio de jogos teatrais, leitura e encenação de peças curtas, intencionamos permitir que os alunos vissem as relações estabelecidas por uma diferente perspectiva, uma vez que puderam atuar como diferentes personagens em diferentes situações. Deste modo, moldamos nossas atividades de maneira que pudéssemos contemplar os objetivos específicos desta pesquisa que são:

- Possibilitar o uso de jogos e atividades teatrais voltados para a negociação de poder, o enfrentamento da opressão e a abordagem de aspectos de justiça social;
- Verificar quais os temas abordados estimulariam os alunos a expressarem suas opiniões respeitando o papel do outro e promovendo um deslocamento identitário;
- Contribuir para o ensino-aprendizagem da LI na medida em que se investe na qualidade das relações do espaço da sala de aula da escola pública.

No Quadro 1, são sistematizadas as ações realizadas em sala de aula.

**Quadro 1 – Sistematização das atividades**

Aula 1 21/02/2019	Observação da aula
Aula 2 07/03/2019	Observação da aula
Aula 3 08/03/2019	Observação da aula
Aula 4 14/03/2019	Distribuição de diários e aplicação do primeiro questionário
Aula 5 15/03/2019	Jogos dramáticos
Aula 6 21/03/2019	Jogos dramáticos



Aula 7 22/03/2019	Jogos dramáticos
Aula 8 28/03/2019	Jogos dramáticos
Aula 9 29/03/2019	Jogos dramáticos
Aula 10 04/04/2019	Jogos dramáticos
Aula 11 05/04/2019	Jogos dramáticos
Aula 12 11/04/2019	Apresentação dos temas para pequenas encenações <i>Homophobia, Racism, Violence against women, Bullying and Power abuse</i>
Aula 13 12/04/2019	Atividade explorando vocabulário acerca dos temas escolhidos
Pausa por motivo de atividades internas, como olimpíadas e simulados	
Aula 14 10/05/2019	Leitura de reportagens que abordam os temas escolhidos
Aula 15 23/05/2019	Leitura de reportagens abordando os temas escolhidos
Aula 16 24/05/2019	Mesa redonda para discussão em torno das reportagens.
Aula 17 30/05/2019	Aula sobre escrita de roteiros para teatro
Aula 18 31/05/2019	Escrita de roteiros. Transformando as reportagens em <i>script</i> para encenações
Aula 19 06/06/2019	Correção dos roteiros
<b>Início dos ensaios</b>	
Aula 20 07/06/2019	Ensaio e planejamento de figurino e cenário
Aula 21 13/06/2019	Ensaio
Aula 22 14/06/2019	Ensaio

Aula 23 20/06/2019	Ensaio
Aula 24 27/06/2019	Ensaio
Aula 25 28/06/2019	Apresentação
Aula 26 04/07/2019	Apresentação e aplicação do questionário final
Aula 27 05/07/2019	Festa de despedida e entrega do “Oscar”

Fonte: Elaborado pela autora

#### 2.4 O uso dos diários e questionários

Como mencionado anteriormente, nosso *corpus* é formado por notas de campo, diários de cena e questionários. Tais instrumentos foram escolhidos por serem eficazes e de fácil gerenciamento.

As notas de campo foram geradas pela pesquisadora e pela professora da turma durante ou depois das aulas, para que fossem registradas as impressões das profissionais em relação ao aproveitamento dos alunos.

Já os alunos, utilizaram diários nos quais respondiam às perguntas feitas pela pesquisadora ao final de cada aula, depois das atividades de jogo teatral ou das atuações. Essas perguntas eram relacionadas às impressões dos alunos acerca dessas atividades e cenas realizadas. Sendo assim, optamos por nomeá-los como diários de cena. Vejamos alguns conceitos relacionados aos diários de um modo geral.

De acordo com Lukinsky (1990), podemos considerar o diário como um instrumento de recurso introspectivo que pode ser utilizado para obter certo desenvolvimento pessoal ou apenas como possibilidade de escrita introspectiva para o desenvolvimento de uma pesquisa. Miccoli (2005) ressalta, ainda, que os diários constituem um valioso instrumento para promover uma reflexão pessoal do aluno acerca de seu processo de aprendizagem. Esse fato é reforçado por Reis (2007, p. 20), que afirma que a escrita de diário “está sempre relacionada a uma ação que pressupõe (pré-determinada) um caráter reflexivo”. No entanto, uma vez que os registros feitos pelos alunos nesses diários foram guiados por perguntas específicas feitas pela pesquisadora, ao final de cada aula, devemos nos atentar para o fato de que corremos o risco de os enunciadores escreverem aquilo que o professor/pesquisador quer ouvir. Reis (2007)

aborda essas representações imaginárias do aluno acerca daquilo que ele acredita ser e do que o professor demanda dele em sua posição de aluno/aprendiz. A autora argumenta que

Devemos [...] considerar esse escrevente como sujeito cujas vozes múltiplas destoam-se e se contradizem na/para a representação/constituição de sua identidade, nada fixa, sempre em movimento de acordo com as representações imaginárias que nele fazem moradas (REIS, 2007, p. 80).

A autora aponta ainda que é recorrente encontrarmos representações dos alunos acerca de si com base nas imagens que eles imaginam estarem relacionadas à expectativa do professor/pesquisador.

Outro instrumento escolhido para geração dos dados é o questionário<sup>17</sup>, que foi cuidadosamente elaborado para estabelecer uma ligação direta com o objetivo desta pesquisa. De acordo com Manzato e Santos (2012, p. 10-11), para a elaboração de um questionário eficaz, devemos considerar que o “informante não poderá contar com explicações adicionais do pesquisador”. Consideramos também que os efeitos de sentido estão sempre presentes nos discursos e que, portanto, são passíveis de diferentes interpretações. Assim sendo, procuramos ser claros e objetivos na elaboração das perguntas do questionário para evitar que os alunos ficassem com dúvidas e não compreendessem o que está sendo pedido. A escolha das perguntas foi pautada na intenção de conhecer um pouco da realidade do aluno, o meio em que vive, sua capacidade linguística e sua relação com as aulas de inglês. Além disso, e talvez o mais relevante para este trabalho, elaboramos também perguntas que nos permitiriam verificar a postura dos discentes junto aos colegas e à sociedade diante situações de conflitos. Optamos ainda por perguntas abertas tanto nos questionários quanto nos diários de campo, para que os respondentes se vissem livres para expressar seus pensamentos e impressões com suas próprias palavras, sem serem guiados a escolher dentro de um rol de alternativas. Tais perguntas foram cuidadosamente pensadas e elaboradas pela pesquisadora.

## 2.5 Categorias de análise

Reiteramos que os diários e questionários foram utilizados aqui como fonte para apreender as percepções dos alunos acerca dos temas propostos com o objetivo de verificar se houve algum reposicionamento desse sujeito ao longo e ao final do processo. Portanto, é necessário que a interpretação seja feita de forma cautelosa, buscando um distanciamento da

---

<sup>17</sup> Ver questionários nos Apêndices A e C.

pesquisadora em relação aos dizeres ali registrados, uma vez que ela está diretamente envolvida no processo. Segundo Orlandi (1999, p. 59),

é necessário introduzir-se um dispositivo teórico que possa intervir na relação do analista, com os objetos simbólicos que analisa, produzindo um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação: esse deslocamento vai permitir que ele trabalhe no entremeio da descrição com a interpretação.

Empreenderemos gestos de interpretação dos dados gerados a fim de compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, partindo da Análise do Discurso nas perspectivas de Pêcheux (1975; 2002) e Orlandi (1988; 1999; 2001; 2002). Dentro da perspectiva da AD, corroboramos o argumento de Orlandi (2001) ao defender que o nosso trabalho como analista é buscar a materialização do discurso na estruturação do texto. A autora prossegue argumentando que devemos buscar no texto um espaço significativo e analisar como se coloca o discurso dentro dos registros, isto é, ir fundo na escrita do sujeito na intenção de ultrapassar sua superficialidade até apreender os efeitos de sentido que emergem dos dizeres. Nesta direção, ler é estar ciente de que o sentido pode ser outro (ORLANDI, 1988). Ainda segundo a autora,

A análise do discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive (ORLANDI, 1999, p. 13).

Assim, por meio da leitura dos diários e questionários, buscaremos identificar essa possível transformação dos sujeitos participantes ao longo das intervenções feitas com o uso dos jogos teatrais e com as leituras e interpretações dos textos jornalísticos apresentados. Para tanto, devemos ainda levar em consideração os diferentes processos de significação que acontecem nos registros desses participantes, processos estes que, por sua vez, “são função da historicidade, ou seja, da história do sujeito e do sentido do texto, enquanto discurso” (ORLANDI, 1988, p. 113). É importante considerar, então, a constituição histórica dos sujeitos participantes desta pesquisa. Não há como separarmos a história do sujeito e do sentido, já que, ainda segundo a autora, “ao produzir sentido, o sujeito se produz, ou melhor, o sujeito se produz, produzindo sentido” (ORLANDI, 1988, p. 114).

Buscamos, desta forma, ao acessar a materialidade do discurso durante as análises, alcançar o sentido expresso no *corpus*, não pelo acúmulo de informações e nem pelos registros individuais. Isto, porque estamos interessados nos efeitos de sentido que circulam na sala de aula. Assim, ainda é necessário observar a constituição do sujeito não só pela sua ideologia, mas também pelo seu inconsciente e pelas partes silenciadas do seu discurso, ou

seja, aquilo que ele não diz, que está oculto, porém, presente em seu discurso (ORLANDI, 2007).

Nesse caminho, procuramos nos ater à ideia de Pêcheux (1975), que defende que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e, nesse processo, a língua faz sentido. Ou seja, o sujeito discursivo, voltando a Orlandi (1999), funciona pelo inconsciente e pela ideologia. Reis (2007, p. vi) sustenta esse argumento fundamentando-se na Análise de Discurso (AD) da linha francesa, que, atravessada por alguns conceitos provenientes da psicanálise, defende que “é graças à História e à Ideologia que a palavra ganha sentido e se torna *coisa*”.

Em busca da historicidade e da ideologia do sujeito, visamos analisar os modos de enunciação registrados tanto nos diários quanto nos questionários por meio de uma categoria de análise já citada anteriormente, a ressonância discursiva (SERRANI-INFANTE, 2001). De acordo com Serrani-Infante (2001), a constituição da ressonância discursiva ocorre a partir da repetição de marcas linguísticas e discursivas que tendem a moldar um significado predominante.

Apresento novamente as categorias de ressonância discursiva, abrangendo as categorias descritas por Serrani-Infante (2001) e ainda as subcategorias expandidas por Reis (2007) para que possamos articular a teoria com um excerto retirado do nosso *corpus*:

- a. repetição de itens lexicais de uma mesma família de palavras;
- b. repetição de itens de diferentes raízes lexicais apresentados no discurso como semanticamente equivalentes;
- c. repetição de construções que funcionam parafrasticamente;
- d. modos de enunciar presentes no discurso;
  - a. modo determinado e modo indeterminado de enunciar;
  - b. modo de definir por negações ou afirmações modalizadas ou categóricas;
  - c. modo de acréscimos contingentes por meio de incisões e de glosas.

Consideramos importante a verificação de tais marcas de ressonância como forma de analisarmos o modo de dizer ou significar que é formulado no discurso. Para tanto, é preciso identificarmos a presença de modos de enunciação e possíveis repetições durante a análise dos diários e questionários para que possamos determinar os significados predominantes nos registros. Trazemos aqui o registro de três alunos participantes em seus diário de campo (DC) após uma aula de jogos teatrais no dia 5 de abril de 2019 em que foi trabalhado a impostação

de voz e a leitura dramática. Um exemplo de repetição de item lexical está demonstrado nos excertos abaixo:

(1) A aula fica mais **divertida**, chama a atenção de todos e **facilita mais o aprendizado**.

(Mariana. DC, 05/04/2019)

(2) Sim, bastante viu, graças a brincadeira de hoje e de ontem já estou achando **mais fácil inglês**. Sem contar que aula fica **mais divertida**.

(Pedro. DC, 05/04/2019)

(3) É **mais divertido** e descontraído assim **você pode aprender sem perceber**.

(Carlos. DC, 05/04/2019)

Encontramos nesses registros duas marcas de ressonâncias. A primeira marca aparece na repetição do adjetivo “divertido(a)” para descrever a aula em que se utiliza de jogos teatrais, repetições que nos fazem inferir que os alunos se sentem mais motivados a participar das aulas por serem mais dinâmicas. Já a segunda está na paráfrase apreendida entre os registros “facilita mais o aprendizado”, “mais fácil inglês” e “você pode aprender sem perceber”. Aqui, os alunos participantes concordam que as atividades realizadas nesse dia colaboram para a aprendizagem da língua de maneira mais fácil.

Voltamos também nessa seção ao aporte teórico-analítico de Authier-Revuz (2004; 1998) com a noção de heterogeneidades enunciativas, para que possamos retomar o argumento de que somos todos constituídos pelos discursos do outro e para analisarmos as marcas de polifonia encontradas nos registros dos sujeitos participantes.

Abordaremos a heterogeneidade constitutiva, noção que nos permite observar a presença do outro no discurso de forma implícita – uma vez que pertence à ordem do inconsciente – e também as heterogeneidades mostradas, observada a partir de marcas explícitas, como glosas enunciativas e discurso relatado expresso por meio do uso de aspas, além das não marcadas, cujas marcas não são explícitas no registro.

Exemplificamos a seguir a fala de um aluno que utiliza um discurso marcado pelo senso comum ao responder à pergunta do questionário inicial (QI) de que se ele interferiria em uma situação em que visse um colega passando por uma situação de injustiça ou discriminação na escola:

Prefiro não interferir, **cada um com seus problemas**, então, têm que ser resolvidos somente por quem está envolvido (Matheus QI. 04/07/2019).

Na fala acima, a aluna retoma um já dito com o qual ela se identifica, significando que não devemos interferir nos problemas do outro. Trata-se de um exemplo de heterogeneidade

mostrada, apesar de não estar entre aspas, indicando um dito popular semelhante a outros como: cada qual com seu cada qual, ou cada um no seu quadrado.

## 2.6 Condições de produção e interdiscurso

Ao observarmos os ditos populares, por exemplo, estamos em contato com a memória. Com isso, percebemos que as condições de produção compreendem não só os sujeitos e as situações, mas também a memória. Segundo Orlandi (1999), esta, dentro da AD, é tratada como interdiscurso. É a memória discursiva do sujeito, “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (ORLANDI, 1999, p. 29).

Buscaremos considerar também durante as análises outras condições de produção, tais como as relações de força e de sentidos. Na relação de sentidos, “um discurso aponta para outro que o sustenta” (ORLANDI, 1999, p. 37). É a relação que existe entre os dizeres já realizados. Verificaremos a repetição de discursos entre os alunos, dizeres que se reproduzem ali. Estaremos atentos aos “pontos de deriva em que o sujeito passa no outro, onde o controle estratégico do seu discurso lhe escapa” (PÊCHEUX, 1983, p. 313). Quanto às relações de força, estaremos atentos para sempre levarmos em consideração o lugar de fala do aluno, uma vez que este lugar de fala, segundo Pêcheux (1983), é constitutivo do que o sujeito diz. Isso pode ser observado, por exemplo, na fala de uma aluna, que, diante da pergunta no questionário inicial, se ela se acha capaz de interferir em uma situação de injustiça ou discriminação, responde:

Me vejo como um indivíduo pequeno diante das coisas decorrentes, penso que para combater uma situação teria que ter um cargo de poder ou até ser alguém famoso. (Pedro. QI, 04/07/2019)

Por ser morador de uma comunidade, vindo de uma família de baixa renda e estudante de uma escola pública, ele sente na pele a relação de força citada acima. Para esse aluno, o lugar que ele ocupa na sociedade não lhe dá o direito de intervir em uma situação de conflito, mesmo ele estando com a razão. Além disso, percebemos a submissão desse aluno a processos inconscientes de silenciamento, por exemplo, em relação a quanto ele se sente impotente perante a sociedade em suas decisões e reorganizações. Tal posicionamento nos faz pensar no desdobramento de tal representação na vida cotidiana desse aluno.

## 2.7 Conclusão

Ao nos valermos de todo o aparato teórico-metodológico aqui citado, das categorias de análise ressonâncias e heterogeneidade enunciativa, podemos compreender e analisar, de forma mais apurada, os dizeres e os efeitos de sentido produzidos pelos alunos participantes desta pesquisa. Entendemos que a interpretação é a base para alcançarmos os efeitos de sentido produzidos nos enunciados dos alunos/participantes do estudo.

Organizamos, então, alguns eixos temáticos que guiarão nosso trabalho. São eles:

1. O posicionamento dos alunos antes da intervenção pedagógica (Seção 3.2), para entendermos como os alunos se colocavam, a princípio, em relação às situações de conflito.
2. O posicionamento dos alunos durante a intervenção pedagógica (Seção 3.3), para analisarmos até que ponto as atividades de jogos teatrais impactaram esses sujeitos.
3. O posicionamento dos alunos após a intervenção pedagógica (Seção 3.4), para investigarmos o possível impacto gerado pelas apresentações das pequenas encenações.

Dessa forma, passaremos, então, para a análise propriamente dita, buscando explorar a materialidade do discurso, visando apreender os já ditos que ressoam na constituição dos sujeitos historicamente constituídos e, ainda, o não dito que pode ser apreendido no interdiscurso presente nos dizeres dos sujeitos participantes.



**CAPÍTULO III**

**GESTOS DE INTERPRETAÇÃO**  
**DO *CORPUS***

### 3.1 Introdução

Como apontamos anteriormente, o objetivo maior deste trabalho é investigar as implicações do uso de jogos teatrais e pequenas encenações baseadas em temas conflituosos para um possível (re)posicionamento do sujeito. Sendo assim, não voltaremos o foco das nossas análises para o fato de que o uso desta ferramenta pode auxiliar na aquisição da LI. Tal afirmação pode ser encontrada no Capítulo I deste trabalho, no qual elencamos algumas pesquisas relacionadas à aprendizagem da LI vinculada à uma abordagem teatral (MICCOLI, 2003; BOULDREAULT, 2010; MARTA, 2014; KLUCZKOWSKI, 2016; REIS e COSTA, 2017).

Deste modo, daremos inícios às análises a partir dos eixos temáticos apresentados no capítulo da metodologia deste trabalho. Na subseção a seguir, apresentamos o posicionamento dos alunos antes da intervenção pedagógica.

### 3.2 Ser, ou não ser um sujeito que se posiciona? Eis a questão!

Os enunciados a seguir foram gerados a partir do questionário inicial<sup>18</sup> aplicado no dia 14 de março de 2019, que teve a finalidade de melhor entender como os alunos percebem o seu lugar na sociedade e as suas atitudes perante situações de conflito. Além disso, o questionário ainda abordou a aprendizagem da LI.

É possível identificar nas respostas dizeres que ressoam na fala de diferentes alunos em relação ao seu posicionamento. Vejamos os excertos a seguir:

- (1) Uma pessoa tranquila que **não gosta** de brigar e prefere ter paz do que ter razão. Eu **não sei** muito bem defender minhas ideias e **não gosto** de discussões **prefiro ignorar**. (Augusto. QI 14/03/2019).
- (2) **Prefiro deixar passar**. Me **sinto mal mas conformado**. Mal **pelo fato de não conseguir** demonstrar meu ponto de vista e **conformado** que as vezes se eu o expusesse seria pior para mim, porque **tenho medo** de ser o centro das atenções. **Prefiro não me pronunciar** sobre assuntos polêmicos (feminismo, política, diferença social, etc.). Até me pronuncio sobre assuntos menos polêmicos mas ainda relevantes. (Carlos. QI 14/03/2019).
- (3) Eu vejo uma pessoa meio perdida em meio de tanta violência e oportunidade. Acho que depende muito da situação. **Não acho que interferir seja a solução** mas em casos como discriminação é importante. (Gabriel. QI 14/03/2019).

---

<sup>18</sup> Cf. questionário completo no Apêndice A.

Podemos perceber, inicialmente, na fala do aluno Augusto, o discurso do outro no trecho em que ele enuncia que “prefere **ter paz do que ter razão.**” Notamos aqui uma heterogeneidade de um já dito que atravessa esse sujeito. O aluno ainda se contradiz, ao fazer a escolha do léxico “e” ao dizer que “sabe defender suas idéias e não gosta de discussão.” Tal colocação nos faz questionar se ele realmente sustenta o seu posicionar-se.

Ainda nos excertos apresentados acima, podemos perceber a ressonância de construções que funcionam parafrasticamente da intenção de se abster de uma situação conflituosa por meio dos registros “prefiro ignorar”, “Prefiro deixar passar”, “Prefiro não me pronunciar” e “Não acho que interferir seja a solução”. O aluno Augusto ainda reforça seu instinto de recusa e negação com três ocorrências do advérbio “não”, em “Uma pessoa tranquila que não gosta”, “não sei” e “não gosto”, ressoando também no registro do Carlos, duas vezes, como pode ser visto em “pelo fato de não conseguir” e “Prefiro não me pronunciar”, e ainda na fala do Gabriel, quando diz: “Não acho que interferir seja a solução”. Todos os participantes aqui citados demonstram silenciamento perante as situações de conflito. Acreditamos que o silenciamento desses alunos se deve, como dito anteriormente, à relação de forças, marcadas nesses sentidos pela posição daqueles que o produzem.

Reforçamos aqui a ideia de que, possivelmente, através dos jogos teatrais e das encenações, podemos romper com a ausência de posicionamento dos alunos.

Notamos também na fala do Carlos a escolha do léxico “conformado”. De acordo com o dicionário da língua portuguesa<sup>19</sup>, o adjetivo *conformado* significa resignado; que aceita uma adversidade sem se opor; que apresenta conformidade ou harmonia com os demais; que segue um modelo. O dicionário traz para o termo ainda o sentido de aquele que se apresenta como forma de outra coisa; por exemplo, um quadro conformado, a escultura que se conformou, que ficou com determinada forma.

Assim, apesar de demonstrar que sente um certo desconforto perante as situações, ao enunciar “me sinto mal”, este aluno prefere se deixar moldar pelo silenciamento, o que demonstra um possível assujeitamento desse indivíduo. Por outro lado, podemos inferir que pelo fato de ele se sentir mal, talvez não seja uma escolha consciente, uma vez que este sentimento ruim passa pelo corpo do sujeito. É um silenciamento que incomoda, que faz com que o sujeito se sinta anulado, um preço caro que se paga por se permitir este apagamento.

É necessário, portanto, retomarmos a fala de Althusser (1970), para lembrarmos que a escola seria um dos mais importantes aparelhos ideológicos do Estado. De acordo com o autor, essa ideologia dominante se insere de uma forma sutil desde criança, por meio da

---

<sup>19</sup> Fonte: <https://www.dicio.com.br/>

escola, na promoção e reprodução de práticas e relações de produção e discursos. Dentro deste cenário, não existe outro caminho a não ser o assujeitamento da mente e do corpo.

Portanto, percebemos que o sujeito enunciador acima se mostra como uma escultura que se moldou desta forma, o que nos remete ainda ao conceito de corpos dóceis, elaborado por Michel Foucault (2009). O autor discorre a respeito da docilidade do corpo humano se referindo aos processos de adestramento que se dão ao longo da história a partir das formas de dominação, imposição e adestramento desse corpo com o propósito de fabricar indivíduos obedientes. Ao trazer para o campo da educação, Brighente e Mesquida (2011, , p. 2391), apoiados em Foucault, defendem que

atualmente, nos bancos escolares, por exemplo, a docilização dos corpos não está mais necessariamente ligada à violência física (castigos, palmatória, ficar de joelhos no milho, palmadas, etc.), mas se estabelece por outro tipo de violência sobre o corpo – uma “violência simbólica”, como diz Bourdieu (2002, p. 50). Há assim um olhar de reprovação, como também a privação da palavra, a proibição da expressão do pensamento, a exigência da boa conduta.

É necessário, no entanto, considerar a possibilidade dessas formas de poder se transformarem (CARDOSO, 2003), pois, segundo Foucault (2005), o poder não se aplica aos indivíduos e, sim, transita por eles. Reconhecemos desta forma, portanto, a natureza mutante do poder, das estruturas do discurso e a heterogeneidade das identidades sociais (CARDOSO, 2003).

Com isso, entendemos ser possível desestabilizar certa forma de assujeitamento verificado nos dizeres dos participantes destacados acima. Ainda que não possamos prever o modo como os alunos irão se posicionar no convívio social fora da sala de aula, acreditamos que as atividades teatrais podem provocar deslocamentos que, possivelmente, irão reverberar no modo como esses alunos irão se posicionar perante a sociedade. Desta forma, estaríamos nos aproximando, ainda, de um dos objetivos da BNCC, que é o de promover uma formação integral do aluno como ser humano e cidadão.

Retomamos aqui, portanto, o foco na responsabilização e justiça social, o lugar em que nossos participantes se colocam e como eles se constituem. Para tanto, acionamos também Orlandi (1999a), que defende que a posição do sujeito se refere à tomada da palavra a partir do lugar social que ele ocupa.

Vejamos a seguir a fala do aluno Carlos, no excerto 2:

(2) **Prefiro deixar passar. Me sinto mal mas conformado. Mal pelo fato de não conseguir** demonstrar meu ponto de vista e **conformado** que as vezes se eu o expusesse seria pior para mim, porque **tenho medo** de ser o centro das atenções. **Prefiro não me pronunciar** sobre assuntos polêmicos (feminismo, política,

diferença social, etc.). Até me pronuncio sobre assuntos menos polêmicos mas ainda relevantes.

(Carlos. QI 14/03/2019)

Percebemos, no enunciado deste aluno, o incômodo que a (des)responsabilização provoca quando ele diz “me sinto mal” e “tenho medo”. Segundo Reis (2011), ao se responsabilizar por sua prática, o sujeito assume/banca os sucessos e insucessos de sua prática (REIS 2011b).

Tal afirmação pode também ser percebida na fala do aluno Augusto, que assume essa (des)responsabilização, como pode ser verificado no trecho a seguir:

(3) Uma pessoa tranquila que não gosta de brigar e **prefere ter paz do que ter razão**. Eu não sei muito bem defender minhas ideias e não gosto de discussões **prefiro ignorar**. (Augusto. QI 14/03/2019)

O fato desse participante preferir ter paz a ter razão demonstra uma escolha feita por ele. Ele diz saber defender suas ideias, mas assume que prefere ignorar a situação. É a responsabilização diante de suas escolhas, sejam elas quais forem.

Na contramão da similaridade desses dizeres que nos remetem à (des)responsabilização, deparamo-nos com a fala do aluno João, a seguir, que não se coloca em posição de ignorar a situação ou de se conformar, demonstrando, ao contrário, uma vontade de intervir, o que fica evidente diante do uso do deôntico “dever”. Uma hipótese é de ele queira se expressar dentro das projeções do que é esperado, ou seja, dentro daquilo que ele pensa ser o que se espera de seu posicionamento. No entanto, este mesmo aluno parece não se achar capaz de interferir nas situações, refletindo, a nosso a nosso ver, o modo como ele se posiciona para além da sala de aula na sociedade. Ou seja, mais uma vez percebemos o silenciamento desse sujeito. Vejamos o seu relato a seguir:

(4) **Me sinto no dever** de fazer algo que possa ajudar. Para combater uma situação injusta precisa-se ir no foco, isso requer tempo, estudo e prática, então no momento **não acho que possa combater de forma eficaz essas situações**. (João. QI, 14/03/2019)

Primeiramente, cabe registrar que notamos aqui uma heterogeneidade constitutiva desse sujeito (AUTHIER-REVUZ, 1990), ao se perceber como alguém que *tem o dever* de fazer algo perante a sociedade, diante de uma situação de conflito. Essa responsabilidade percebida nos dizeres, possivelmente, tenha emergido da constituição histórica dos sujeitos participantes desta pesquisa, a qual deve ser sempre levada em consideração. Isso porque não há como separarmos a história do sujeito e do sentido.

Ainda neste recorte, o aluno João, ao mesmo tempo em que afirma a necessidade de intervir nas questões de conflito social, enuncia uma fuga desse dever, visto que ele afirma que, para combater tais situações conflituosas, é preciso “tempo, estudo e prática”. Assim, o enunciador coloca um obstáculo para seu agir ou uma justificativa para o seu não-agir.

Percebemos também que os dizeres do aluno João, no excerto citado acima, ressoam parafrasticamente nos dizeres do aluno Carlos no excerto 2, tendo em vista que ambos buscam justificar a impossibilidade do agir.

A partir de Orlandi (2002), compreendemos o dizer do aluno João em “Me sinto no dever”, como língua-de-espuma, que, nas palavras da autora, é “uma língua ‘vazia’, prática, de uso imediato, em que os sentidos não ecoam” (ORLANDI, 2002, p. 102). Isso porque tal discurso é da ordem do vazio. Ainda segundo a autora, não há desdobramentos ou repercussões; os sentidos se calam e não se comprometem com a realidade. Vale ressaltar que não se trata de uma oposição entre sentido verdadeiro ou falso, mas, sim, do sentido imposto e do sentido recusado (ORLANDI, 2002).

Mais uma vez, observando a categoria das ressonâncias discursivas, encontramos aqui também o uso do advérbio de negação, demonstrando nessa fala a impotência sentida pelo aluno perante as situações de conflito, como pode se observar em “não acho que possa combater de forma eficaz essas situações”. O aluno deixa transparecer a impotência que sente perante a situação. É neste sentido que, mais uma vez, reforçamos o fato de que o teatro possivelmente poderá propiciar a esse sujeito uma forma se sensibilizar em relação ao outro, mesmo que somente durante uma encenação, em uma situação de conflito.

Em suma, o aluno inicia seu discurso colocando-se como alguém que seria capaz de se posicionar como sujeito ativo no enfrentamento de tais situações; no entanto, nota-se um deslizamento quando ele recua demonstrando outro posicionamento. Ou seja, há indícios de que não somente este aluno, mas também os outros supracitados demonstram não assumirem uma postura cidadã no combate a pequenas ou grandes injustiças sociais.

Portanto, percebemos que o discurso desses alunos emerge a partir do seu posicionamento e do lugar que ocupam na sociedade. Esse posicionamento, no entanto, não nos parece um posicionamento responsável tendo em vista os registros apurados acima. Cabe assinalar aqui que todos os relatos citados acima foram registros de participantes do sexo masculino.

Vejamos agora alguns relatos encontrados nessa fase inicial que apontam para um posicionamento mais responsável das participantes mulheres enquanto cidadãs que se posicionam perante situações adversas. Vejamos alguns enunciados feitos por elas.

(5) **Eu imponho** a minha opinião, **odeio deixar passar** as coisas prefiro resolver na hora. **Me sinto no direito de discordar**, pois **não somos obrigados a aceitar** ou concordar com tudo. **Tenho voz** para combater uma situação de injustiça até de discriminação, quando vejo algo que não aceito ou que é errado eu meio que **tomo aquilo para mim e tento resolver**. Já aconteceu de eu ver caso de agressão a mulher, de ver preconceito e discriminação pela minha família ter homossexuais, **não fico calada e entro na luta junto não aceito preconceito, discriminação etc perto de mim**. (Amanda. QI, 14/03/2019)

A aluna Amanda se coloca de forma bastante segura ao dar o seu depoimento. O fato de ter vivenciado algumas situações de preconceito e discriminação, como ela mesma relata, pode tê-la encorajado a não querer ver a história se repetir com outras pessoas. De acordo com Orlandi (2012, p.93),

o corpo do sujeito é, nas condições sócio históricas que vivemos, parte do corpo social tal como ele está significado na história. Isto quer dizer, entre outras coisas, que o sujeito se relaciona com o seu corpo já atravessado por uma memória, pelo discurso social que o significa, pela maneira como ele se individualiza.

Vejamos abaixo o discurso de outras 3 alunas.

(6) Com certeza se algo fere meus **conceitos e ética eu não ficaria calada**, como já ocorreu diversas vezes porém não lembro de alguma situação específica. Mas sim **eu não costume me calar** se algo me incomoda. (Gisele. QI, 14/03/2019)

(7) Mesmo que não seja diretamente comigo é o meu dever **ético** como pessoa ajudar o próximo. (Ana. QI, 14/03/2019)

Podemos observar na fala das alunas Gisele e Ana a ressonância discursiva a partir da repetição do léxico “ética” e a ressonância parafrástica ao dizerem que não se calam, que sentem que têm voz para se expressar e se defender. Por meio de afirmações enfáticas que demonstram uma vontade de imposição perante situações de conflito, nota-se que as representações de si mesmas carregam consigo as marcas do outro, provavelmente familiares, que vivenciam situações conflituosas no seu dia a dia, trazendo a elas um forte posicionamento em relação às situações conflituosas. Coracini (2015, p. 142) postula, sobre a identificação em Lacan, que “é possível dizer que traços de mim representam traços do outro, que traços do outro me representam: o modo como o outro me vê pode se tornar o modo como me vejo, ou seja, como me represento”.

Conforme apontado acima, percebemos um distanciamento dos participantes do sexo masculino em relação às questões de cidadania. Em contrapartida, encontramos um forte posicionamento das participantes do sexo feminino no que tange à ética e também à cidadania.

Para iniciarmos essa discussão, retomaremos os conceitos de cidadania apresentados na seção 1.6 deste trabalho e sua relação com o conceito de ética. De um lado, a cidadania

busca delimitar os direitos e deveres de cada um; de outro, a ética tem a função de articular e guiar as ações dos sujeitos para o bem coletivo. De certo modo, a ética minimiza as tensões entre as ambições e desejos individuais e os interesses maiores da sociedade. Ela tem ainda a função de preservar valores fundamentais da sociedade, garantindo a dignidade dos sujeitos.

Com base nesses pressupostos, cabe aqui problematizar a questão da (des)responsabilização apresentada nos recortes discursivos da seção anterior. Primeiramente, há de um lado os participantes do sexo masculino, que se afastam das situações conflituosas, de outro, as participantes do sexo feminino, que demonstram sua força. Essa demonstração de força pode se fazer presente por diversos fatores, inclusive pelo fato de contemplarmos os diversos discursos feministas que circulam nos dias de hoje.

De acordo com Soares (1994), o conceito de feminismo é entendido como a ação política das mulheres, englobando teoria, prática e ética. A autora reconhece as mulheres, historicamente, como sujeitos da transformação de sua própria condição social. São mulheres que buscam combater a discriminação e as injustiças.

Por outro lado, deparamo-nos com uma certa conformidade dos participante do sexo masculino, que parecem se eximem da responsabilidade social de se colocarem de forma contundente perante situações adversas. Provavelmente a constituição sócio histórica desses sujeitos, que não vivenciam esses movimentos de resistência em relação ao gênero, interfira neste silenciamento também em relação a outras questões.

Vejamos em seguida, como alguns desses alunos conseguiram romper esse silenciamento, encontrando, durante as atividades e jogos teatrais, modos de se expressarem e se colocarem perante as situações.

### **3.3 Rompendo barreiras**

Como dito anteriormente, conforme consta na pergunta desta pesquisa, intencionamos investigar até que ponto o uso dos jogos teatrais amplia a sensibilidade em relação ao outro, possibilita o enfrentamento da opressão e estimula os alunos a expressarem suas opiniões respeitando o papel do outro e promovendo um deslocamento identitário. Tendo isso em mente, durante alguns dos exercícios e jogos teatrais ofertados, procuramos vivenciar experiências, em inglês, de pequenas cenas em que os alunos eram expostos a situações de conflito ou de posicionamento enquanto cidadão. A partir de tais atividades, buscamos analisar os registros gerados nos diários de cena dos alunos.



(8) A gente ver essa situação faz com que acabamos **repensando** antes de qualquer coisa, **o que não gostamos que faz com a gente não devemos fazer com os outros**. (Pedro. DC, 28/03/2019)

Destacamos neste recorte discursivo, a presença do léxico “repensar.” Tal escolha lexical nos faz inferir que o aluno/participante, ao vivenciar sua cena ou assistir à cena dos colegas, esboça um possível reposicionamento de sua postura em relação às situações apresentadas. Podemos perceber aqui, portanto, a empatia citada por Boal (1980), que defende que o teatro funciona como um veículo para o empoderamento dos sujeitos/atores na defesa dos seus direitos e incentiva a sua participação cívica.

Notamos, ainda, que há no dizer do aluno Pedro a evocação de um interdiscurso que nos remete a uma paráfrase de um trecho retirado da bíblia: “Não faças a ninguém o que não queres que te façam” (*Tobias* 4:15). Assim, a repetição de um já dito ressoa na fala desse aluno, demonstrando o atravessamento do sujeito pelo discurso do outro. Sobre isso, vale ressaltar que o interdiscurso, de acordo com Coracini (2007), são vozes distintas que atravessam o sujeito no curso de sua vivência. Desta forma, refere-se às memórias implícitas que perpassam o discurso.

Já nos depoimentos dos alunos José, Marcelo e Joana, temos os seguintes argumentos:

(9) Expressamos temas sociais (homofobia, assédio, etc) o que **nos ajuda também a nos impor** diante de qualquer forma de preconceito. (José. DC, 28/03/2019)

(10) **Já nos deixa preparados** para como **agir** em uma situação dessas. (Marcelo. DC, 28/03/2019)

(11) Expressando nossas opiniões nessas atividades **abrem nossa mente pra não engolirmos estupidez** na vida real. (Joana. DC, 28/03/2019)

A fala da participante Joana reitera o grande objetivo do nosso trabalho, que é abrir a possibilidade de expressão dos alunos ao trazer a possibilidade desse sujeito ressignificar seu posicionamento. Este fato pode ser observado quando ela diz que tais atividades “abrem nossa mente para não engolirmos estupidez”; ou seja, não aceitar imposições na vida real.

Assim, os três participantes se expressam como um coletivo, falando não só por si mesmos, mas pelo grupo, quando afirma “nos ajuda também a nos impor”, “nos deixa preparados” e “abrem nossa mente”. Percebemos aqui uma sensação de pertencimento desses alunos, um “eu expandido”, o qual, possivelmente se fortalece no momento em que explora-se, de forma conjunta temáticas sociais, e a expressão das posições, nesse caso, iguais.

Além disso, depreendemos ainda um efeito de sentido que surge como uma vontade de resistir, de não se curvar, a partir da utilização de registros como “nos impor”, “agir” e não

“engolirmos estupidez”. De acordo com Jonas (2006), o verbo agir, atrelado à responsabilização, refere-se à ética, ao ato de responsabilizar-se por suas ações.

Vejamos a seguir outros posicionamentos que se assemelham com essa vontade de agir, de romper o silêncio por meio das atividades realizadas em LI, nos recortes discursivos seguintes. Aqui notaremos a ressonância do verbo “expressar”, o que nos aproxima do objetivo de estimular os alunos a se posicionarem perante o outro expressando suas opiniões.

(1) Ajuda a praticar como **se expressar melhor**. (Carlos. DC, 28/03/2019)

(2) Me ajudou a **me expressar**. (Ana. DC, 28/03/2019)

Ressaltamos que as atividades foram realizadas em língua inglesa, dentro dos moldes da abordagem comunicativa, na intenção de promover a comunicação e contribuir para a livre expressão dos alunos envolvidos e que, mesmo com certa dificuldade, conseguiram expor seus pontos de vista oralmente. Defendemos, com isso, a ideia de que os jogos teatrais colaboram para a expressão dos alunos. Não somente durante os jogos e as cenas, mas eventualmente em alguns registros feitos em seus diários de cena, verificamos o uso espontâneo da LI, demonstrando, além de um possível (re)posicionamento, o interesse pela LE.

Reforçamos essa percepção, ao encontrarmos a fala da Luna abaixo. Neste recorte discursivo, analisamos o trecho “ajuda as pessoas a enfrentarem sua timidez” (tradução nossa). A aluna parece falar não somente por si mesma, mas pelos outros ao não enunciar em primeira pessoa – seja do plural ou singular. Ainda assim, ela reforça a ideia de uma maior facilidade em se expressar, por meio dos jogos teatrais.

(12) *Exercises like this help people face your shyness*. (Luna. DC, 28/03/2019)

Notamos aqui, portanto, que esses participantes parecem conseguir quebrar o silenciamento dentro dos jogos teatrais, enquanto vestidos de um personagem, rompendo durante as cenas o abafamento subjetivo. Daí a necessidade de reforçarmos a ideia de adotar estratégias em sala de aula que sejam relevantes para os alunos, por meio das quais eles tenham a oportunidade de interagir e construir o próprio conhecimento, adquirindo autonomia.

Passemos, então, para a última parte das nossas análises, para compreendermos como foi o desdobramento da realização das encenações realizadas pelos alunos. Vale reiterar que todas as encenações foram feitas em língua inglesa e sempre relacionadas a uma questão de

conflito. Iremos também, na seção seguinte, perceber qual a contribuição do jogo teatral realizado em uma LE, para o (re)posicionamento do sujeito.

### ***3.4 Putting yourself in someone else's shoes***

Após as performances dos grupos ao final do semestre, os alunos registraram, no questionário final, suas impressões depois de terem vivenciado algumas das situações em cena. Focamos aqui, então, no objetivo principal deste estudo, que é avaliar se a dramatização pautada na escolha de temas voltados para as questões de conflito, violência, cidadania, opressão e justiça social contribuiu para o (re)posicionamento do sujeito perante a sociedade. Notamos aqui que, além de provocar um possível deslocamento desses sujeitos, o teatro ainda possibilitou a esses alunos a oportunidade de vivenciar a dor do outro, de se colocar no lugar do outro e ainda se posicionar em LI perante tais situações.

Vejamos alguns excertos:

(13) Estes trabalhos **nos ajudam a enxergar** de um modo diferente, ver que aquilo realmente é importante para que nós interfiramos ou impeça dessas coisas acontecerem. **Em nenhum momento mudei a forma de pensar**, até porque **eu já tinha esse pensamento**. (João. QF, 04/07/2019)

Deparamo-nos aqui com um relato bastante controverso. No início, quando ele diz “nos ajuda a enxergar”, “para que nós interfiramos ou impeça”, o aluno utiliza o pronome reflexivo “nos” e a primeira pessoa do plural “nós”, de modo a se incluir na situação. No entanto, ele finaliza na primeira pessoa do singular, trazendo uma postura de alguém que sempre pensou da mesma forma. É como se, nesse momento da fala, ele se excluísse dos demais, talvez por trazer consigo uma bagagem de discursos que o atravessam o tempo todo o dizendo o que é certo e o que é errado. Voltamos também em Orlandi (1999), para esclarecer que não é vigente a noção psicológica do sujeito coincidente consigo mesmo.

Notamos a seguir mais um vez, a ressonância discursiva que ecoa na fala de outros participantes ao dizerem que não modificaram seu modo de pensar, uma vez que “já tinha consciência”, mas que acham que as encenações podem modificar o outro. Vejamos os seguintes recortes discursivos:

(14) **Eu já tinha consciência** sobre a crítica social que apresentei e que vi e **para aqueles que não tinham** e possuíam algum tipo de preconceito **ajudou bastante**. (André. QF, 04/07/2019).

(15) Na verdade, pela peça que meu grupo apresentou, **já tinha consciência** sobre o quão errado é a violência contra a mulher. Mas peças assim **ajudam a qualquer um ter sensibilidade** e empatia a isso, por justamente estar **no lugar do outro** na atuação. (Renata. QF, 04/07/2019).

A fala da aluna Renata demonstra mais uma vez a heterogeneidade constitutiva, perceptível a partir da presença de discursos que partem do outro. A “consciência” que ela afirma ter sobre o quão errado é a violência contra a mulher vem dos tantos discursos que nos atravessam diariamente em relação a esse tema. Ela mesma, no entanto, em certo momento marca o discurso com o uso da glosa adversativa “mas”, provocando uma ruptura no fato de dizer que tem a consciência, *mas* que estar no lugar do outro ajuda “qualquer um” a ter sensibilidade e empatia. Parece-nos que a aluna se inclui nesse “qualquer um”, uma vez que a peça foi encenada pelo grupo dela e ela teve a oportunidade de se colocar no lugar do outro na ocasião. Apesar de não ter ficado claro se houve aqui alguma evidência dessa aluna se (re)posicionar perante a situação, ela parece de alguma forma ter se envolvido emocionalmente com a cena, não só por seu relato no diário de cena, ao dizer que percebeu como o outro se sentiu na situação, mas também pela forma como ela se portou durante e ao final da cena. A aluna demonstrou bastante emoção e chegou a chorar no final da apresentação, o que nos aproxima mais uma vez do objetivo desta pesquisa, que é a ampliação da sensibilidade desses alunos em relação ao outro.

Percebemos também que emergiram marcas de emoção nesse registro, a partir do uso do léxico “sensibilidade”, além da possibilidade de se (re)posicionar colocando-se no lugar do outro, assim como evidenciam os enunciados a seguir:

(16) Percebi como **o outro** se sentiu com este ocorrido. **A violência não leva a nada** e sim o respeito pelo próximo a nossa volta. (Josué. QF, 04/07/2019).

No relato desse participante, podemos perceber o uso de uma expressão de senso comum: “A violência não leva a nada”. Mais uma vez, há a presença do interdiscurso, uma forma de expressão baseada no já-dito, em um discurso que circula principalmente nos meios de comunicação. De acordo com Orlandi (2012, p. 12), “há um efeito que é o efeito ideológico elementar pelo qual o sujeito, sendo sempre-já sujeito, coloca-se na origem do que diz”. Ou seja, esse sujeito, atravessado pelo discurso do outro, se apropria desses dizeres para produzir um efeito de sentido que indica sua percepção de que não é certo fazer uso da violência.

Além disso, percebemos ainda a consciência do enunciador em relação ao outro, quando ele diz: “Percebi como o outro se sentiu”. Tal afirmação nos remete a uma empatia em relação ao outro, que pode também ser percebida quando ele fala da importância do “respeito pelo próximo”. Consideramos, portanto, não só aqui, mas em registros que virão a seguir, a consciência e a sensibilização dos participantes em relação ao outro. Sendo assim, achamos

por bem explorar aqui a emoção vivenciada pelos participantes e, em seguida, a noção de empatia e o deslocamento para o lugar do outro.

### ***3.4.1 Emoções que atravessam o corpo***

Buscamos enriquecer nosso trabalho discorrendo sobre as emoções que vimos emergir dos discursos dos participantes dessa pesquisa. Alguns dos registros evidenciam essas emoções que passam pelo corpo do sujeito, como nos recortes abaixo nos recortes abaixo:

(17) Estes trabalhos nos ajudam a **enxergar** de um modo diferente, **ver** que aquilo realmente é importante para que nós interfiramos ou impessa dessas coisas **acontecer**. (João. QF, 04/07/2019)

(18) Os atores “**sentem na pele**” a situação mesmo que não vivenciado. Através da cena apresentada, eles se sentem na posição de cada personagem desde o malvado até o bonzinho. (Ana. QF, 04/07/2019)

Para analisarmos essas marcas de emoção que emergem nesses discursos, apoiamos-nos, mais uma vez, em Orlandi (2012), que considera que o corpo significa dentro da materialidade do sujeito. Segundo a autora, “A forma sujeito histórica tem sua materialidade e o indivíduo, interpelado em sujeito pela ideologia, traz seu corpo por ela também interpelado” (ORLANDI, 2012, p. 87). Os participantes acima trazem essas marcas corporais nos registros dos verbo “enxergar” e “ver” e, mais enfaticamente ainda, quando declaram “sentir na pele” a situação vivenciada pelo outro. Isso é percebido mais sutilmente, porém, mas ainda se referindo ao corpo, nas falas dos participantes Carla, que utiliza os termos “pensar” e “refletir” e Gabriel, quando ele diz “abre nossa mente”.

(19) Por ser coisas que acontecem de verdade e frequentemente, **nos fazem pensar e refletir** sobre as injustiças do mundo, e **sobre nossa posição diante dessas injustiças**. (Carla. QF, 04/07/2019)

(20) Expressar nossas opiniões nessa atividade **abre nossa mente**. (Gabriel. QF, 04/07/2019)

A fala da aluna Carla, dialoga com a proposta de Blake (2015), quando a autora defende que a sala de aula é o lugar para fazer o aluno pensar criticamente e refletir sobre as injustiças do mundo. A aluna demonstra não só a sensibilização perante o fato, como também uma vontade de rever sua posição. Mais uma vez, aproximamo-nos do foco deste trabalho que é sensibilizar e (re)posicionar os alunos em relação a questões de justiça social.

Percebemos, ainda na fala do aluno Gabriel, a necessidade de ofertarmos a esses alunos atividades como essas para que eles se sintam confortáveis e no direito de expor sua

voz e seus pensamentos. É, desta forma, que o teatro irá viabilizar a livre expressão e, consequentemente a experiência de se posicionar de forma mais comprometida e responsável.

O registro do participante Antônio, a seguir, nos remete não somente à emoção, já que o aluno utilizar o verbo “emocionar”, mas também à questão de se colocar no lugar do outro, evidente quando este fala de “experimentar as sensações que as situações apresentadas trazem”. Vejamos o recorte a seguir:

(21) É comum a gente **se emocionar** com filmes e teatros, etc, justamente, por **experimentar as sensações** que as situações apresentadas trazem. (Antônio. QF, 04/07/2019)

Todos os relatos acima nos apontam para uma possível sensibilização, seguida de uma empatia que, provavelmente, tocou os participantes e os fez (re)pensar as situações apresentadas nas encenações. Seguimos, então, para a subseção na qual trataremos a questão de se colocar no lugar e sentir empatia pelo outro.

### 3.4.2 *O lugar do outro*

Para melhor entendermos a concepção de se colocar no lugar do outro que tanto ressoa nos registros dos participantes, acionamos a noção de empatia e da possibilidade de perceber as coisas pelo campo de visão do outro. Segundo Revuz (1998), aprender uma língua é tornar-se um outro. A autora postula que o aprendizado de uma língua estrangeira exige do sujeito a superação dos limites dos discursos sociais e familiares que o constituem e sua reinvenção em outro espaço. Assim sendo, o estranhamento que se dá não é apenas em relação ao outro, mas em relação a si mesmo, enquanto fazendo-se outro, ao falar outra língua.

Vejamos que o aluno a seguir traz em seu registro essa empatia aqui citada.

(22) Claro que **nos faz refletir** e não só isso, sempre vemos em jornais este tipo de notícias mas não damos tanta atenção como **se colocar no lugar do outro** e nada melhor como uma peça teatral e viver em forma de brincadeira o mesmo. (Marcelo. QF, 04/07/2019).

Retomamos aqui o registro da aluna Ana, no excerto 18, que também traz essa marca discursiva construindo o mesmo efeito de sentido do enunciado acima, ao dizer que “eles se sentem na posição de cada personagem”.

(23) Os atores “sentem na pele” a situação mesmo que não vivenciado. Através da cena apresentada, eles **se sentem na posição de cada personagem** desde o malvado até o bonzinho. (Ana. QF, 04/07/2019).

Já o participante a seguir nos apresenta um panorama diferente. Ele não se coloca no lugar do outro, mas ressalta seu posicionamento de respeito em relação ao outro.

(24) O trabalho **me fez pensar melhor o respeito e a minha concepção do outro.**  
(José. QF, 04/07/2019)

O recorte discursivo acima nos faz acionar Coracini (2003), em seu trabalho intitulado “A celebração do outro na constituição da identidade”. Nesse, a autora defende que as representações que fazemos do outro e as representações que o outro faz de nós atravessam, de modo constitutivo, o sentido de identidade subjetiva e social. Tal concepção nos leva a compreender que, além das situações conflituosas em si fazerem com que esses alunos se movimentassem, se colocando no lugar do outro, o fato de eles estarem atuando em LI, também colaborou de forma positiva para este (re)posicionamento.

Vamos entender melhor esses argumentos com base em Christine Revuz (1998). Os registros apresentados acima, como “nos faz pensar, nos faz sentir, nos faz refletir”, apontam para o argumento da autora, ao postular que a vivência da língua modifica o sujeito. Corroborando essa ideia, a autora atesta que “toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua” (CHRISTINE REVUZ, 1998, p. 217). Sendo assim, entendemos que o refletir faz parte desse deslocamento do sujeito – um movimento que faz refletir, questionar-se e por vezes modificar o seu posicionamento. Vejamos o registro de um aluno durante os jogos em relação ao seu posicionamento aliado à LI.

(25) *I felt good speaking english. I was facing my fears.* (Gabriel. DC, 28/03/2019)

O aluno Gabriel, no excerto acima, demonstra o sentimento de estar rompendo a barreira do medo. Encontramos, ainda em Christine Revuz (1988, p. 230), a afirmação de que um dos grandes obstáculos para os alunos é

A dificuldade que há para cada um de nós, não somente de aceitar a diferença mas de explorá-la, de fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diferença interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer.

Ainda segundo a autora, a LE vai provocar um deslocamento ainda maior; vai confrontar o aprendiz com um outro recorte do real. Um exemplo disso é que pessoas que têm problemas de relacionamento com o outro estabelecem sem problemas, relações satisfatórias

aos se expressarem, razoavelmente em outra língua. O recorte discursivo a seguir, gerado também durante os jogos teatrais no diário de cena, ilustra tal afirmação.

(26) A atividade foi legal, **interagimos até com quem não temos contato** em classe. Como **sou introvertido, achei de grande ajuda a atividade de falar me expressando em inglês**. (João. DC, 21/03/2019).

Percebemos no enunciado acima que o aluno conseguiu se aproximar do outro, vencendo a barreira da timidez por estar se expressando em LI. Apreendemos aqui portanto, a possibilidade de um deslocamento ainda maior dos alunos, durante as atividades ofertadas, ao fazerem uso da LI. Pelo fato de o participante acima ser tímido, como ele próprio diz, podemos inferir que há indícios de que esse reposicionamento, ou o fato de se permitir aproximar do outro, só se deu a partir do uso da LI nas atividades propostas durante a intervenção.

Consideramos finalmente que o uso de atividades pautadas em questões sociais para a aprendizagem da língua estrangeira demonstra promover um possível deslocamento no comportamento dos sujeitos participantes desta pesquisa. A LE se apresenta para esses alunos como uma segunda via de expressão possível, rompendo obstáculos e ofertando a oportunidade de se reinventarem enquanto sujeitos.

### **3.5 Discussão, implicação e limitações**

A partir da análise dos registros produzidos pelos alunos no primeiro questionário, tivemos a oportunidade de vislumbrar um possível reposicionamento dos mesmos ao analisarmos os enunciados produzidos por eles durante e ao final do processo de intervenção. Ressaltamos, nessa parte, não só a constituição desses sujeitos, como também as ressonâncias que ecoaram em suas falas – uma análise que passeia não só pelo consciente, mas também pelo inconsciente desses alunos, procurando compreender os fatores que constituem sua identidade.

Percebemos aqui, também, a heterogeneidade que constitui esses sujeitos e a constatação de que as práticas promoveram um deslocamento identitário possibilitado pela vivência das situações de conflito ofertadas durante as atividades teatrais. Tivemos a oportunidade de empreender tal investigação ao realizarmos os jogos e as encenações, percebendo, durante o processo e por meio das análises dos registros, o deslocamento dos participantes em relação aos temas abordados.



No entanto, acreditamos que, em uma intervenção como esta, com tempo reduzido, não conseguimos envolver efetivamente todos os alunos/participantes. Mesmo assim, consideramos que esta pesquisa se mostra relevante, por conseguir atingir parte dos alunos em relação a um deslocamento identitário perante situações de conflito. Acreditamos que, a longo prazo, por meio de intervenções teatrais baseadas em temas relevantes para a realidade dos alunos, possamos perceber de forma mais efetiva o (re)posicionamento desses sujeitos em relação ao lugar que ocupam na sociedade.

Portanto, esta pesquisa se torna relevante no campo da Linguística Aplicada por demonstrar que o uso das encenações em LI de relações conflituosas têm o poder de modificar a postura dos alunos para que eles possam compreender e lidar melhor com essas situações, além de serem bem recebidas, de um modo geral, pelos alunos/participantes. Consideramos que, em alguns momentos, as representações foram controversas ou até incoerentes e que o sujeito não se mostrou transparente em sua forma de se colocar. Ressaltamos, no entanto, que todas as percepções apontam para a concretização de uma expectativa de algo muito significativa na constituição, percepção e (re)posicionamento desses alunos.

Ademais, pudemos perceber que os jogos teatrais e as encenações realizadas em língua inglesa permitem um deslocamento do sujeito ainda maior, uma vez que, além de se colocar em um personagem, ele se distancia da língua materna e consegue, de maneira mais efetiva, assumir o lugar do outro. Percebemos também a contribuição que o processo traz para a aprendizagem da LI, uma vez que tivemos a oportunidade de notar o empenho dos alunos para se expressarem. Concordamos aqui com Christine Revuz (1998), ao dizer que, contrariamente ao que se passa na língua materna, o aprendiz não faz uso de frases feitas. Para se comunicar, ele deve fazer frases próprias, um verdadeiro trabalho de expressão, um questionamento permanente sobre a adequação daquilo que quer dizer.

Cabe, porém, assumir, ainda amparados pelos argumentos de Revuz (1998), que alguns alunos colocarão em funcionamento a estratégia da peneira: eles aprendem, mas não retêm quase nada, ou muito pouco. Outros adotarão a estratégia do papagaio, principalmente em consequência dos ensaios das cenas, e saberão se comunicar de forma limitada dentro dos termos memorizados. Ainda assim, devido ao sucesso alcançado na finalização da intervenção, percebemos grande contribuição das atividades teatrais para o desenvolvimento linguístico dos alunos.

Almejamos, portanto, que esta pesquisa sirva como um amparo para professores que desejam tornar suas aulas mais interessantes e que pretendam modificar a postura dos alunos nas relações com o outro e na visão de si mesmos. Os jogos teatrais não são utilizados como

passatempo, mas, sim, como complemento para a aprendizagem da LI e para ampliar a consciência dos alunos em relação aos problemas e conflitos. Todavia, consideramos que, para tal, é necessário tempo para encaixar as atividades dentro de um currículo específico. Além disso, por terem uma carga horária extenuante, possivelmente o professor encontre dificuldades em selecionar tais atividades/jogos teatrais que proponham esses momentos de reflexão por parte dos alunos. Um desafio ainda maior é encaixar os temas relevantes aos conteúdos linguísticos, uma vez que o professor precisa obedecer ao currículo da escola.

Perante os percalços descritos acima, sugerimos ao professor que utilize as técnicas dos jogos teatrais em momentos como o *warm up* de uma aula, ou como uma forma de revisão de vocabulário, como nas atividades apresentadas aqui. Quanto à adequação do tema ao currículo, sugerimos que sejam feitas conexões, sempre que possível, entre o que está sendo ensinado e o que se pode explorar no âmbito de um ensino crítico e problematizador.

Por fim, concluímos que o teatro tem a capacidade de modificar os sujeitos, conclusão essa que não vem apenas dos registros dos alunos, mas também da observação da pesquisadora em relação às emoções e posturas dos alunos durante as aulas, durante as cenas e durante todo o processo. Assim, esse, sem dúvida, foi um processo que veio contribuir para a formação humana desses alunos-participantes.

# **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo de toda essa trajetória de estudos do teatro relacionado ao ensino-aprendizagem da LI, tivemos a oportunidade de perceber a importância da arte na educação. Presenciamos o brilho nos olhos de alunos que dificilmente falavam inglês durante as aulas e que, nos jogos e nas pequenas encenações, já utilizavam a língua razoavelmente. Tal afirmação pôde ser apreendida ao encontrarmos nos registros das notas de campo (NC) da professora Lucy o enunciado que segue:

(27) A aluna que no início das aulas de drama estava absolutamente recuada e inibida, hoje apresentou um diálogo com uma expansividade razoável. **Deu um passo significativo.** (Professora. DC, 04/05/2019)

Deparamo-nos também com diferentes registros feitos pelos alunos durante o processo de intervenção, nos quais eles demonstram que as atividades oferecidas durante as aulas facilitam a aprendizagem da LI.<sup>20</sup>

Inferimos, portanto, que o fato de tornar as aulas mais lúdicas por meio dos jogos fez com que os alunos se envolvessem de maneira mais efetiva, tornando a aula mais interessante e viabilizando um melhor aprendizado. De acordo com Viola Spolin (2008, p. 21), “Mais do que mera atividade lúdica, o jogo constitui-se como o cerne da manifestação da inteligência no ser humano”. Acreditamos, assim, que os jogos teatrais utilizados nessa intervenção tenham exaltado a capacidade de compreensão dos alunos, proporcionando uma aquisição mais efetiva da língua inglesa. Sabemos que tal apuração não é o cerne de nosso trabalho, no entanto, vale ressaltar aqui que os achados corroboram com os resultados dos trabalhos de autores já citados na revisão literária.

Para este trabalho especificamente, o que buscamos perceber foi o (re)posicionamento desses alunos do terceiro ano do ensino médio, em uma escola estadual. Respondendo ao nosso objetivo principal, que era investigar as implicações do uso de jogos teatrais e encenações pautadas na escolha de temas voltados para as questões de conflitos, violência, cidadania e opressão, para um possível (re)posicionamento do sujeito em sua relação com o outro, podemos dizer que, de um modo geral, e pelo que nos apontam as análises dos dados, vários alunos se reposicionaram perante os temas abordados. Entretanto, não podemos afirmar com certeza se houve uma mudança de atitude ou de posicionamento fora da escola, perante a sociedade, até porque não continuamos acompanhando a turma. Porém, pelo que indicam os resultados, houve, sim, para alguns alunos, durante as encenações, um reposicionamento e uma maior sensibilização e conscientização em relação ao outro dentro da sala de aula. Esse

---

<sup>20</sup> Tais excertos constam do item 2.4 deste trabalho.

fato pode ser observado nos registros apontados nas análises, quando nos deparamos com dizeres referentes à empatia e a se colocar no lugar do outro.

Quanto aos objetivos específicos, fomos bem sucedidos em possibilitar o uso de jogos e atividades teatrais voltados para a negociação de poder, o enfrentamento da opressão e a abordagem de aspectos de justiça social. Conseguimos também verificar, no caso específico desta turma, quais os temas estimulam os alunos a expressarem suas opiniões respeitando o papel do outro. Sabemos que nem todos os alunos se viram totalmente envolvidos pelo processo e que alguns deles, como detectado principalmente na fala das meninas, já se diziam conscientes do seu papel na sociedade e não mudariam o modo de ver tais situações.

Finalmente, ainda considerando os objetivos específicos, sabemos que contribuímos de forma positiva para o ensino-aprendizagem de LI, na medida em que investimos na qualidade das relações do espaço da sala de aula dessa escola pública. As análises apontam para um maior interesse dos alunos em relação às aulas, assim como maior facilidade dos alunos em se expressarem e apreenderem vocabulário.

Abordando, então, a questão norteadora deste trabalho, que questiona as implicações do processo em relação ao posicionamento dos alunos perante as situações de conflito, podemos afirmar que os jogos e as atividades teatrais ampliam a sensibilidade em relação ao outro, estimulam o enfrentamento da opressão e ainda incentivam o aluno a expressar suas opiniões. Concordamos novamente com Christine Revuz (1998), para reforçar a ideia de que quanto melhor se fala uma língua, mais se experimenta um sentimento de deslocamento em relação à sua origem. No entanto, acreditamos que não tivemos tempo suficiente para alcançar um deslocamento mais visível nesses alunos. Porém, postulamos que a vivência dessas situações, a longo prazo, por meio dos jogos teatrais e das pequenas encenações, possa trazer um melhor resultado no que diz respeito ao (re)posicionamento do sujeito.

Enquanto pesquisadora, tive a oportunidade de experimentar situações que me fizeram acreditar ainda mais no poder que a ferramenta do teatro exerce nas aulas de língua inglesa. Percebo também o meu enriquecimento enquanto professora, uma vez que também precisei me reposicionar em certas situações, procurando assumir uma postura de neutralidade perante os temas, para que pudesse ver emergir as impressões dos alunos sem direcionar as opiniões deles acerca dos temas. O processo como um todo me fez perceber melhor os alunos como indivíduos que têm suas opiniões, suas crenças, seus medos e suas ambições. Considero-me uma profissional mais engajada com as questões individuais dos meus alunos.

Esperamos que os resultados deste estudo possam servir como incentivo para professores de LI que almejam um melhor resultado dos alunos, não somente em relação à

língua inglesa, mas também em relação à sua postura perante o outro e, principalmente, perante a sociedade, sendo capaz de se posicionar, expor o seu ponto de vista e, o mais importante, respeitar o outro em suas diferenças.

# **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1980.

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul.-dez. 1998.

ATHIEMOOLAM, L. Drama in Education and Its Effectiveness in English Second/Foreign Language Classes. Paper presented at The First International Language Learning Conference (HLC) Universiti Sains Malaysia, 2004. Disponível em:  
Último cesso em: 5 fev. 2020.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidades enunciativas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, IEL, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

BARBA, E. **Além das ilhas flutuantes**. Tradução de Luis Otávio Burnier. São Paulo; Campinas: Hucitec, 1991.

BERTHOLD, M. **História mundial do teatro**. Tradução de Maria Paula V. Zurawski *et al.* São Paulo: Perspectiva, 2006.

BOAL, A. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

BOAL, A. **O Teatro do Oprimido e outras poéticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor educador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC; SEB, v. 1, 2006. 239 p.

BRECHT, B. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. **Michel Foucault**: corpos dóceis e disciplinados nas instituições escolares. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 10., 2011 Curitiba. Anais. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/4342\\_2638.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/4342_2638.pdf). Acesso em: 19 out. 2019.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles**: An Interactive Approach to Language Pedagogy. New Jersey: San Francisco State University, 1994.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



CHACRA, S. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva; Fapesp, 1983.

CLARKE, L. W.; WHITNEY, E. Walking in Their Shoes: Using Multiple-Perspectives Texts as a Bridge to Critical Literacy. **The Reading Teacher**, v. 62, n. 6, p. 530-534, 2009.

CORACINI, M. J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora Unicamp; Chapecó: Argos, 2003.

CORACINI, M. J. Pêcheux hoje, no limiar das dúvidas e (in)certezas. In: CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 27-43.

CORTIZO, María del Carmen. Matrizes clássicas e novas noções de cidadania. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 28-38, jan. 2003. ISSN 1982-0259. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/7118/6618>>. Acesso em: 10 fev. 2020. doi:<https://doi.org/10.1590/%x>.

COURTNEY, R. **Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação**. Tradução de Karen Astrid Müller e Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 1980.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. London: Longman, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

HANSTED, T. C.; GOHN, M. G. Teatro e educação: uma relação historicamente construída. **EccoS**, São Paulo, n. 30, p. 199-220, jan.-abr. 2013.

HAWKINS, M. R. (Ed.). **Social Justice Language Teacher Education**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2011.

HEATH, S. **Building Moral Communities Through Educational Drama**. Stamford, Conn.: Ablex, 1999.

HEATHCOTE, D. **The Fight for Drama – The Fight for Education: Keynotes speeches by Edward Bond & Dorothy Heathcote**. From the NATD Conference October 1989. Edited and introduced by Edward Bond. Newcastle upon Tyne: National Association for Teaching of Drama, 1990.

HOLDEN, S. **Drama in Language Teaching**. London: Longman, 1981. (Longman Handbooks for Language Teachers)

JAPIASSU, R. O. V. Jogos teatrais na escola pública. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 81-97, jul. 1998.

JAPIASSU, R. **Metodologia do ensino de teatro**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009.

KASSAB, Y. **As estratégias lúdicas nas ações jesuíticas, nas terras brasílicas (1549-1597), “para a maior glória de Deus”**. 2010. 242 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade São Paulo, São Paulo, 2010.

KOUDELA, I. D. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Edusp; Perspectiva 1991.

KOUDELA, I. D. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KOUDELA, Ingrid. Abordagens metodológicas do teatro na educação. **Revista Científica**, São Luís, V.3, n.2, dezembro 2005.

LANDY, R. J. **Handbook of educational drama and theatre**. London: Greenwood Press, 1982 *apud* ATHIEMOOLAM, L. Drama in Education and Its Effectiveness in English Second/Foreign Language Classes. Paper presented at The First International Language Learning Conference (HLC) Universiti Sains Malaysia, 2004. Disponível em: Último cesso em: 5 fev. 2020.

LANGENHOVE, L.V.; HARRÉ, R. **Introducing Positioning Theory**. Chapter January, 1999.

LUKINSKY, J. Reflective Withdrawal Through Journal Writing. *In*: MEZIROW, J. and Associates (Ed.). **Fostering Critical Reflection in Adulthood**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. p. 213-234.

MANZATO, A. J.; SANTOS, A. B. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa**. 2012. Disponível em: [http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino\\_2012\\_1/ELABORACAO\\_QUESTIONARIOS\\_PESQUISA\\_QUANTITATIVA.pdf](http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf). Acesso em: 8 ago. 2019

MARTA, E. **A expressão dramática no ensino da língua inglesa**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

MATTOS, A. M. A. Educating Language Teachers for Social Justice Teaching. **Interfaces Brasil/Canadá**, Canoas, v. 14, n. 2, p. 125-151, 2014.

MATTOS, A. M. A. Education for Citizenship: Introducing Critical Literacy in the EFL Classroom. *In*: GILLIES, R. M. (Ed.). **Pedagogy: New Development in the Learning Sciences**. New York: Nova, 2012. p. 191-212.

MATTOS, A. M. A. **O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania**. 2011. 248 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MEDINA, C. **Drama Wor(l)ds**: Explorations of Latina/o Realistic Fiction Through Drama. b, n. 81, p. 272-282, 2004.

MELO, M. C. A expressão dramática e o conhecimento tácito: da criação artística à compreensão histórica de problemas sociais. *In*: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES. GLOBALIZAÇÃO E (DES)IGUALDADES: OS DESAFIOS CURRICULARES, 7., 2006, Braga. **Actas...** Braga: Instituto de Educação e Psicologia, 2006. p. 1106-1118.

MENEZES, M. D.; COSTA, R. D. F.; SANTANA JUNIOR, V. J. **Theatre in the classroom**: o aprendizado por meio da arte. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., 2012, São Cristovão, SE. *Anais...* Disponível em: [http://educonse.com.br/2012/eixo\\_09/PDF/20.pdf](http://educonse.com.br/2012/eixo_09/PDF/20.pdf). Acesso em: 1º jun. 2014.

MICCOLI, L. S. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. *In*: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 173-188.

NUNAN, D. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989 *apud* BROWN, H. D. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. New Jersey: San Francisco State University, 1994.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimento. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2002. (Coleção Repertórios).

ORLANDI, E. P. Do sujeito na história e no simbólico. **Escritos**, Campinas: Laboratório de Estudos Urbanos, nº 4, 2012.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. Unidade e dispersão: uma questão do sujeito e do discurso. *In*: ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction**. London: Routledge, 2001.

PÊCHEUX, M.. Les Vérités de la Palice, Maspero, Paris, trad. bras. **Semântica e discurso**, E. Orlandi et alii, Editora da Unicamp, 1975.

PINHEIRO, A. X. **Drama in the Classroom**. Trabalho apresentado no Latin American British Cultural Institutes (LABCI), em Montevideo, entre os dias 9 e 11 de julho de 2015.

PINHEIRO, A. X. **Improvisational Types of Drama in the Learning Environment**. Trabalho apresentado no Latin American British Cultural Institutes (LABCI), em Fortaleza, entre os dias 19 e 21 de julho de 2016.

PINHEIRO, A. X. **Improvisational Types of Drama in the Learning Environment**. Trabalho apresentado no Latin American British Cultural Institutes (LABCI), na Cidade do México, entre os dias 13 e 15 de julho de 2017.

RAJAGOPALAN, K. **O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

REIS, V. S. **O diário de aprendizagem de língua estrangeira (inglês) sob a perspectiva do processo discursivo**. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

REIS, V. S. Posição responsável na língua que ensino/aprendo: análise da relação do professor de inglês com as aulas (de inglês) em um curso de formação continuada. **Revista Soletras**, n.35, jun. 2018.

REIS, V.; COSTA, Y. Deslocamentos linguísticos e subjetivos na aprendizagem da língua inglesa por meio do teatro e suas técnicas. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 3, p. 152-177, 2017. *Revista Querubim – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – Ano 10 Nº22 – 2014.*

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

SAM, W. Y. Drama in teaching English as a second language: a communicative approach. **The English Teacher**, v.19, p.1-11, 1990 *apud* REIS, V.; COSTA, Y. Deslocamentos linguísticos e subjetivos na aprendizagem da língua inglesa por meio do teatro e suas técnicas. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 3, p. 152-177, 2017. *Revista Querubim – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – Ano 10 Nº22 – 2014.*

SANTOS, R. C. A influência da farsa medieval francesa na concepção do teatro farsesco de Gil Vicente: a farsa do maître Pathelin e a comédia chamada *A farsa de enganar*. In: **Anais do XXII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Professores de Literatura Portuguesa – ABRAPLIP**, 2010.

SMITH, S. M. **The Theater Arts and the Teaching of Second Languages**. London: Addison-Wesley, 1955.

SOARES, Vera. Movimento de mulheres e feminismo: evolução e novas tendências. IN: **Revista Estudos feministas**. Rio de Janeiro, 1994.

SOUZA, L. M. T. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.). **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. São Paulo: Pontes, 2011.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais na sala de aula**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

VIDOR, H. **Drama e teatralidade**: o ensino do teatro na escola. Porto Alegre: Mediação, 2010.

WAGNER, B. J. **Building Moral Communities Through Educational Drama**. London: JAI Press, 1999.

WESSELS, C. **Drama**. Oxford: Oxford University Press, 1987. (Resource Books for Teachers).

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEICHNER, K. Teacher Education for Social Justice. *In*: HAWKINS, M. R. (Ed.). **Social Justice Language Teacher Education**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2011. p. 7-22.

# **APÊNDICE A**

## Questionário inicial

1. Talk about yourself – Name, age, job, where you live, what you like doing in your free time, your family etc. (Responda essa pergunta em inglês mesmo que cometa erros.)

---

---

---

2. Quando você usa o inglês dentro da sala de aula, como você se sente? Justifique sua resposta. Se você não usa, explique o porquê.

---

---

---

3. Quando você discorda da opinião de um colega, você tem facilidade para impor a sua opinião, ou prefere deixar passar? Como se sente ao discordar? Como se sente ao deixar passar?

---

---

---

4. Como você se vê perante a sociedade? Você acha que tem voz para combater uma situação de injustiça ou de discriminação que venha a ocorrer próximo ou até mesmo com você? Se já aconteceu, diga como foi. Se prefere não interferir na situação, diga o porquê.

---

---

---

# APÊNDICE B



## Atividades<sup>21</sup>

### ATIVIDADES AULA 5 - 15/03/2019

AQUECIMENTO FÍSICO E AQUECIMENTO EMOCIONAL (BOAL, 1993, p. 60)

OBJETIVO TEATRAL: Envolver os alunos em atividades de concentração e mostrar a eles algumas técnicas teatrais de relaxamento a fim de criar um bom ambiente de trabalho.

OBJETIVO RELACIONADO À LI: Apresentar alguns comandos em inglês e trabalhar os números na intenção de “sentir” até onde vai o conhecimento deles.

Iniciei a aula propondo aos alunos o desafio de se comprometerem a manter os celulares dentro da mochila durante toda a aula para que não houvesse interrupções e a quebra de concentração. Todos eles concordaram. Alguns apresentaram maior resistência, mas todos aceitaram o desafio. Em seguida afastamos as carteiras e fizemos um círculo. Coloquei uma suave música de fundo e pedi que eles ouvissem atentamente às minhas instruções. (Instruções feitas em inglês e repetidas logo em seguida em português para que todos pudessem entender o que estava sendo dito.)

Instruções:

- *Take off your shoes and make yourself comfortable* – Tire os sapatos e sinta-se bem à vontade;
- *Close your eyes* – Feche os olhos;
- *Take a deep breath in and out* – Inspire e expire profundamente;
- *Think of something very nice that you would like to happen to you* – Pense em algo muito bom que você gostaria que acontecesse com você;
- *Think of a way to make it happen* – Pense em uma forma de fazer isso acontecer;
- *Focus on your goal* – Foque em seu objetivo;
- *When I count to 3 you can open your eyes* – Quando eu contar até 3 você poderá abrir os olhos.

A partir deste momento os alunos se mostraram mais focados no processo. Foram então propostas as atividades de concentração.

---

<sup>21</sup> Todas as atividades aqui apresentadas foram adaptadas pela autora/pesquisadora para que a língua inglesa também pudesse ser contemplada.

### **Atividade 1**

Inicialmente procurei utilizar uma atividade não verbal, uma vez que este era nosso primeiro contato e não queria que eles se sentissem Inseguros. Iniciamos então com uma atividade chamada “Change the action”.

Um aluno começa fazendo um gesto qualquer, o próximo à sua direita repete o gesto e acrescenta outro diferente, o próximo aluno repete as ações do primeiro e do segundo e acrescenta o seu gesto, e assim sucessivamente até que todos tenham feito suas ações.

(Fonte:)

### **Atividade 2**

Foi proposta uma atividade ainda de concentração, desta vez uma atividade verbal, porém com baixo grau de dificuldade.

Ainda em círculo, cada aluno dizia um número, em ordem, de 1 a 28 (número de participantes). Ao chegar ao final do círculo eles continuavam, porém desta vez com a contagem de trás para frente, do 28 ao 1.

### **Atividade 3**

#### **AUTOCONTROLE**

Os alunos foram colocados em duas fileiras de frente uns para os outros. Expliquei a eles que um bom ator deve ter boa concentração e controlar suas emoções. A atividade consiste em encarar o outro sem demonstrar nenhuma emoção durante 1 minuto.

Perguntas para o diário de cena:

1. Você aprendeu alguma palavra nova em inglês hoje? Qual(is)?
2. Como você se sentiu durante o jogo do autocontrole ao encarar o outro olhando nos olhos? Foi fácil ou difícil para você?
3. Comentários.

**ATIVIDADES AULA 6 - 21/03/2019**

**OBJETIVO TEATRAL:** Aguçar a sensibilidade (Atividades 1 e 2) e fazer uma leitura dramática (Atividade 3).

**OBJETIVO RELACIONADO À LI:** Trabalhar vocabulário sobre descrição física e descrição de objetos.

**Atividade 1**

FILA DE CEGOS (BOAL, 1993, p. 82)

Duas filas de alunos; uma com os olhos fechados, procura sentir, com as mãos, o rosto e as mãos daquele que está à sua frente. Depois de 1 minuto, os alunos que estavam sendo tocados se misturam na fileira, saindo da frente do colega que o tocou. Os “cegos” então fazem (em inglês, com a ajuda da professora/pesquisadora) uma breve descrição física do que sentiu ao tocar o outro – ex: *Big nose, small ears, thin hands, etc...* – e arrisca dizer quem era a pessoa.

**Atividade 2**

DESCOBRIR O OBJETO (BOAL, 1993, p. 84)

Um aluno e uma aluna ficam de pé, vendados, na frente da sala, com os braços para trás. Vem um aluno do seu grupo, escolhe um objeto que está em uma sacola e passa pelas mãos e braços do(a) colega até ele(a) dizer o que é. Se disser em inglês, 2 pontos, se não souber a palavra em inglês, pode dizer em português, mas só marca 1 ponto. No entanto, se uma outra pessoa do mesmo grupo souber a palavra em inglês, o grupo soma mais 1 ponto. Se ninguém do grupo souber, a chance de dizer em inglês passa para o outro grupo, que, se souber, também ganha 1 ponto.

Todas as palavras foram escritas no quadro, formando uma lista de vocabulário.

**Atividade 3*****DRAMATIC READING***

Separei os alunos em três grupos.

No primeiro grupo, um por um lia as palavras da lista dos objetos no quadro (do exercício “descobrir o objeto”) em inglês com as seguintes emoções:

O primeiro *SUPER HAPPY* – Muito feliz

O segundo *SAD* – Triste

O terceiro *ANGRY* – Bravo

Perguntas para o diário de cena:

1. Você aprendeu alguma palavra nova em inglês hoje? Qual(is)?
2. Como você se sentiu ao ter de demonstrar certa emoção durante a leitura de palavras?
3. Comentários.

### **ATIVIDADES AULA 7 - 22/03/2019**

**OBJETIVO TEATRAL:** Trabalhar a mímica utilizando gestos e expressões faciais.

**OBJETIVO RELACIONADO À LI:** Aprender vocabulário relacionado a lugares.

#### **Atividade 1**

##### ***MIME THE PLACE* (SPOLIN, 2008, p. 123)**

Os alunos foram divididos em grupos. Eles deveriam pensar em um LUGAR e fazer a mímica desse lugar para que os outros grupos pudessem adivinhar. (Funcionou muito bem! Foram super criativos.)

#### **Atividade 2**

##### ***BACK TO THE BOARD***

Um participante de cada grupo se posiciona de pé, de costas para o quadro.

Foi colocada no quadro uma lista de palavras com os lugares apresentados nas mímicas e mais alguns acrescentados pela professora/pesquisadora. Os outros membros do grupo, então, que estavam de frente para o colega e para o quadro, davam dicas em inglês para que a pessoa adivinhasse as palavras. Quando não era possível o uso do inglês, eles usavam a mímica.

Perguntas para o diário de campo:

1. Você aprendeu alguma palavra nova em inglês hoje? Qual(is)?
2. Como você se sentiu ao atuar fazendo mímica?
3. Comentários.

**ATIVIDADE AULA 8 - 28/03/2019**

OBJETIVO TEATRAL: Montar uma mini cena de conflito.

OBJETIVO RELACIONADO À LI: Utilizar o vocabulário trabalhado nas aulas anteriores, além do conhecimento prévio para manter um mini diálogo. (Obs.: Para esta atividade eles puderam mesclar o português e o inglês.)

**Atividade 1**

QUEBRA DA REPRESSÃO (Augusto Boal, 1993)

Levei os alunos para a quadra. Fizemos um círculo. Dois alunos vinham ao centro, escolhiam um tema conflituoso e, para a realização da cena, decidiam qual seria o papel de cada um. Inicia-se então uma discussão em que um está bravo e o outro procura contornar a situação. Até que aquele que está tentando contornar a situação se cansa de ser oprimido e explode com o outro.

Os temas escolhidos por eles foram: racismo de um branco contra um negro, *bullying*, abuso de autoridade policial, homofobia e violência contra a mulher.

Obs.: Nem todos os alunos quiseram participar, por se sentirem pouco à vontade.

Perguntas para o diário de cena:

1. Como você se sentiu ao resistir perante o outro?
2. Como se sentiu ao ser oprimido pelo outro?
3. Vivenciar esse tipo de situação encenada em um ambiente controlado, a longo prazo, pode contribuir para que os participantes lidem melhor com elas na vida real?
4. De que forma esse exercício pode ajudar as pessoas nessas situações?

**ATIVIDADE AULA 9 - 29/03/2019**

**OBJETIVO TEATRAL:** Montar uma minicena baseada em uma situação sugerida e procurar estimular os alunos a se posicionarem perante o fato.

**OBJETIVO RELACIONADO À LI:** Utilizar o vocabulário trabalhado nas aulas anteriores, além do conhecimento prévio, para manter uma conversação. (Obs.: Para esta atividade procurei evitar o uso do português.)

**Atividade 1**

**Baseada em JOGOS DO QUEM (PERSONAGEM/RELACIONAMENTO) (SPOLIN, 2008, p. 125)**

Dividi os alunos em cinco grupos. Cada grupo teve uma tira de papel com uma situação sugerida por mim. Dei a eles 15 minutos para prepararem uma cena.

**Regras:** Todos os participantes do grupo deveriam se preparar para se expressar em inglês! Mesmo que com uma frase somente tecendo algum comentário sobre o fato em andamento. (Essa regra funcionou parcialmente. Alguns deles ainda resistiram e não usaram o inglês.)

As cinco situações:

1. Vocês estão em um restaurante e a comida servida não está do seu agrado. Chamem o garçom e reclamem. (Excelente cena. Chamaram o gerente e conseguiram o dinheiro de volta.)
2. Uma pessoa idosa entra no ônibus e ninguém cede o lugar. Inicia-se uma discussão entre os passageiros sobre quem deve ceder o lugar. (Boa cena, um rapaz jovem que estava sentado não se levantou mesmo tendo pessoas em volta que o criticavam. O argumento dele é que estava cansado e outras pessoas também poderiam se levantar. Finalmente ele desce do ônibus ao chegar ao seu destino, e só então o senhor pode se sentar.)
3. Vocês estão no cinema e algumas pessoas estão conversando na fileira da frente. Peça que elas parem de atrapalhar. Procurem argumentos sem ser rudes. (Cena fraca, sem comprometimento do grupo.)
4. Você está com um parente no hospital esperando há horas para serem atendidos. Peçam para falar com um responsável para entenderem a razão de tanta demora. (Excelente cena. No final o paciente morre.)
5. Você comprou um produto que está com defeito. Volte à loja e tente devolvê-lo. (Como a aula já estava terminando, este grupo disse que não tinha cena pronta e se recusou a apresentar.)

Pergunta para o diário de cena:

1. Você acha que a vivência desse tipo de situação encenada em um ambiente controlado, no longo prazo, pode contribuir para que os participantes lidem melhor com elas na vida real?

**ATIVIDADES AULA 10<sup>22</sup>**  
**04/04/2019**

OBJETIVO TEATRAL: Trabalhar a voz.

OBJETIVO RELACIONADO À LI: A pedido da professora da turma, relembramos o vocabulário sobre consumismo trabalhado por ela nas aulas do início do semestre, pois os alunos faziam uma atividade avaliativa sobre o tema.

**Atividade 1**

***CHINESE WHISPER***

Levamos os alunos para a quadra. Dividimos a turma em três grupos. Distribuímos tirinhas de papel contendo uma palavra relacionada ao tema consumismo. Em um primeiro momento, trabalhamos o sussurro, durante a brincadeira “telefone sem fio”, em que a pessoa que está com a palavra em mãos sussurra no ouvido do próximo, que sussurra para o próximo e assim por diante até completar o círculo. No final, a última pessoa a ouvir a palavra a diz em voz alta. Assim que a palavra chegava até o último, a definição da palavra era lembrada/ensinada. Os grupos foram monitorados pela professora da turma e pela professora/pesquisadora.

**Atividade 2**

***MATCH THE DEFINITIONS***

Ainda na quadra, colocamos os alunos em duas fileiras, estando cada um de frente para o outro a uma distância de aproximadamente 10 passos. De um lado da fila os alunos tinham palavras, e do outro lado os alunos tinham a definição. Estes, então, liam a definição em voz bem alta para que a outra fila pudesse ouvi-los. Quem estava na fileira das palavras então se manifestava ao relacionar sua palavra à definição ouvida.

A participação da maioria foi muito boa. Alguns se recusaram a ler as definições em voz muito alta por timidez.

Pergunta para o diário de cena:

---

<sup>22</sup> No início do processo de intervenção, a professora/pesquisadora, como dito anteriormente, apenas assistiu às primeiras aulas. Essas aulas tratavam do tema “consumismo”, e já havia sido mencionado aos alunos, pela professora da turma, que esse seria um tema de avaliação posteriormente.

1. Você acha que atividades desse tipo ajudam a aprender vocabulário de forma mais efetiva?

### **ATIVIDADE AULA 11 - 05/04/2019**

OBJETIVO TEATRAL: Leitura dramática.

OBJETIVO RELACIONADO À LI: Reforçar o vocabulário sobre consumismo.

#### **Atividade 1**

Ainda trabalhando o vocabulário de consumismo, coloquei no quadro as palavras trabalhadas no dia anterior. Pedi que os alunos fizessem uma frase utilizando uma ou mais palavras e que tivesse relação com a realidade deles. Quando todos terminaram, coloquei no quadro alguns adjetivos relacionados a emoções. *Happy, sad, angry and sleepy*. Cada um, então, escolheria uma emoção para ler uma ou mais de suas frases, expressando-se com tal emoção. Todas as frases produzidas pelos alunos foram corrigidas pelas professoras.

Pergunta para o diário de cena:

1. Você acha que atividades desse tipo ajudam a aprender vocabulário de forma mais efetiva?

### **ATIVIDADE AULA 12 - 11/04/2019**

OBJETIVO TEATRAL: Explorar os temas mais desejados pelos alunos para a encenação de final de semestre.

OBJETIVO RELACIONADO À LI: Explorar o vocabulário acerca dos temas escolhidos.

Em conversa com a professora da turma, optamos por manter os temas escolhidos pelos próprios alunos na atividade “Quebra da repressão” da Aula 8: racismo, *bullying*, abuso de autoridade e homofobia e violência contra a mulher.

#### **Atividade 1**

Os temas foram colocados no quadro e fizemos um *brainstorm* de vocabulário pertinente a cada assunto. Quando eles esgotaram o vocabulário que tinham, passei uma caixinha para que cada um retirasse uma palavra. Procurei selecionar palavras que eles provavelmente não conheceriam. Depois que todos tinham sua palavra, se não soubessem o significado, poderiam pesquisar no celular. Cada um então se levantava, lia a palavra para os outros, explicava o seu significado e a escrevia no quadro junto ao tema pertinente.

Perguntas para o diário de cena:



1. O que você achou da escolha dos temas?
2. Qual deles você gostaria de explorar mais a fundo?

### **ATIVIDADE AULA 13 - 12/04/2019**

**OBJETIVO TEATRAL:** Explorar os temas escolhidos para a encenação de final de semestre, trabalhar a leitura dramática e a atuação.

**OBJETIVO RELACIONADO À LI:** Explorar o vocabulário acerca dos temas escolhidos, trabalhar a escrita, a fala e a compreensão auditiva.

#### **Atividade 1**

##### ***DUBBED MIMED DIALOGUE (Theatrefolk)***

(<https://www.theatrefolk.com/blog/improv-games-for-collaboration/>)

Dividimos os alunos em cinco grupos. Sorteamos os temas e, acessando o vocabulário da aula anterior, pedi que cada grupo montasse um minidiálogo que se transformaria em uma minicena para ser dublada. Depois de corrigir com eles os diálogos, alguns participantes vinham à frente da sala para atuar na cena apenas fazendo gestos e movimentos labiais, enquanto os outros participantes, em seus lugares, faziam a leitura do diálogo que foi criado por eles. É preciso boa sincronia entre os participantes para que a atividade funcione.

Pergunta para o diário de cena:

1. Comente a aula de hoje. Quais foram os pontos positivos? E os negativos?

### **ATIVIDADE AULA 14 - 10/05/2019**

**OBJETIVO TEATRAL:** Explorar os temas escolhidos para a encenação de final de semestre e apresentar as reportagens que serão encenadas.

**OBJETIVO RELACIONADO À LI:** Trabalhar o gênero jornalístico a partir de notícias de jornal. Trabalhar a leitura e a compreensão de texto.

A professora/pesquisadora escolheu matérias de jornal que abordavam os temas escolhidos e que noticiavam fatos ocorridos na região onde a maioria dos alunos estuda ou reside. Eram duas reportagens para cada tema. Essas reportagens foram traduzidas para o inglês e adaptadas para uma linguagem de fácil compreensão por parte dos alunos. Mantivemos os mesmos grupos que já estavam trabalhando juntos.

#### **Atividade 1**

As manchetes (com mesmo tema) foram separadas das notícias e distribuídas pelos grupos. As notícias foram coladas no quadro branco em ordem aleatória. O objetivo do grupo era vir ao quadro e identificar qual texto trazia a reportagem relacionada às suas manchetes. Uma vez identificados textos e manchetes, os alunos realizaram a leitura das reportagens. Na sequência, fizemos um círculo em que cada grupo relatou para os outros grupos os fatos ocorridos em suas reportagens.

Sem perguntas para o diário de cena.

### ATIVIDADE AULA 15 - 23/05/2019

**OBJETIVO TEATRAL:** Explorar os temas escolhidos para encenação de final de semestre e trabalhar as reportagens que serão encenadas.

**OBJETIVO RELACIONADO À LI:** Trabalhar a leitura e a compreensão de texto. Explorar o uso de *Second Conditional*.

No início da aula, os grupos tiveram a liberdade de trocar de tema entre si para que trabalhassem o que lhes fosse mais interessante.

A professora/pesquisadora elaborou duas perguntas para cada reportagem. As perguntas foram coladas no quadro. Os grupos, já com os temas decididos entre eles, vinham ao quadro e pegavam as perguntas relacionadas às suas reportagens. Ou seja, cada grupo tinha em mãos duas perguntas relacionadas à sua reportagem para serem respondidas, individualmente em seus diários.

Seguem abaixo as reportagens escolhidas e as respectivas perguntas.

Grupo 1  
Racismo

**Civil Police investigate racism case at school in Contagem, Minas Gerais.  
According to the police, student's grandmother offended a child in the institution.**

The Civil Police opened an investigation to investigate a case in which a four-year-old child was the victim of racism in a school in Contagem, Metropolitan Region of Belo Horizonte.

According to the delegate of the Civil Police Juarez Gomes, a student's grandmother would have offended a girl, also a schoolgirl, who danced with her grandson. The girl was called "black and ugly" by the grandmother of a white student. Gomes said that one of the teachers, who witnessed the event, went to the school principal to ask for action. But, according to Gomes, the director said that this was a "normal case".

The teacher resigned and went to the girl's family, who called the Military Police.

According to Juarez Gomes, those involved should be heard next Monday. If proven, the offender can take one to three years in prison for a crime of qualified injury, according to the delegate.

(Fonte: )

Questions:

1. If you were the teacher in the situation, what would you do?
2. What would you do if the little girl was a member of your family?

Grupo 2  
Homofobia

**Student is a victim of homophobia at a university in Belo Horizonte.**

L. says that for more than a year she is threatened by a classmate and that the university never helped

For more than a year, a student is threatened by a colleague because of her sexual orientation. During this time she hasn't been able to file a report in the police and the university doesn't do anything about it.

The homophobic student left notes in L's motorcycle threatening to rappe her. She also received messages on her email and Facebook. Last Saturday she saw a picture of her in the Graduation Poster with the word "Creepy" stuck above it. She says the man is a big guy and she is afraid of him.

But even though, the institution say they can't do anything about it.

(Fonte: )

Questions:

1. Why do you think the university student hasn't been able to file a report in the police? If you don't know why, try to imagine a reason.
2. What would you do if you were in L's situation?

Grupo 3  
*Bullying*

**Bullying and threat of spreading of nudes lead 15 year old girl to depression**

The intense bullying suffered by a 15-year-old student became a police case. The mother of the teenager and the victim herself filed a police complaint on Monday against two young men who were disturbing the girl .

The case occurred in an educational institution in Contagem, in the Metropolitan Region of Belo Horizonte. She says she has been bullied for weeks. The bullying led the student to a depression and consequent weight loss.

Two teenagers - aged 16 and 17 - began to threaten the release of an intimate photo of the girl. According to her, they had access to the image after "hacking" her cell phone. The family went to the police and the school called the student's parents for a meeting.

When talking to the police, the two teenagers said they only invented the nude. In fact, according to them, everything was just a joke, since the student told intimate cases to them.

The case will be investigated by Dopcad (Division of Guidance and Protection to Children and Adolescents).

(Fonte: )

Questions:

1. If you knew that some students in your school are threatening to spread nude of one of your colleagues, what would you do?
2. If YOU were the person being threatened, what would you do?

Grupo 4

Abuso de autoridade

### **Law student gives imprisonment voice to policeman**

A policeman will respond civilly and criminally for bodily injury, abuse of authority and disobedience

A law student and businessman, issued an arrest warrant for a Military Policeman in Minas Gerais, who did not have his name revealed during his service hours, near a party house in the early hours of Saturday, region of Contagem, large BH.

In the images that are in the hands of the police and according to several witnesses who were present in the place, the young man gave voice of prison to the official, who had just made an approach in the place, after being threatened and punched in the face by the military.

The student stated that he was on the spot with friends, and an acquaintance who was there was approached by the PM. When the approach had already been made, the young people who were close perceived that the policemen were intimidating the boy without reasons, it was when the student approached the man and asked if everything was well. According to witnesses, the official of the Military Police punched the student's face and threatened him with arrest, that's when the student gave the policeman a voice of arrest for corporal injury and abuse of authority.

"The cops put me in the back of the car, handcuffed car and said that if I let it go they would release me. I said no, then they took me to the police station and made a file with various lies and contradictions, what they did not expect was that there was a camera in the place where the event happened," said the student. He reports that the police made several threats inside the car. The student affirms that he respects the whole institution of the Military Police but that he will file actions against the military in all the spheres that fit.

(Fonte: )

Questions:

1. If you were the law student and witnessed an abuse of a policeman against someone, would you interfere?
2. What would you do if you were the person being intimidated?

Grupo 5

Violência contra a mulher

**Police investigate at least seven cases of violence against women since early 2019 in Minas Gerais**

The last case was reported in the Great BH in which a man of 38 years old is suspected of killing the ex-wife, 8 months pregnant.

The Civil Police has investigated at least seven cases of violence against women in Minas Gerais since the beginning of 2019. On Thursday, G. P. A., 38, who was eight months pregnant, was stabbed to death in the Metropolitan Region of Belo Horizonte. The baby also did not survive.

The victim was attacked inside a house in Esmeraldas, and the suspect is her ex-husband. D. V., 38, according to neighbors, he did not accept the end of the relationship and used a knife to assault G. who, even though wounded, managed to run across the street and ask for help at the neighbor's house.

G. was taken to the Municipal Hospital of Contagem and, shortly after, the suspect who, on the escape, hit the car, was attended in the same hospital.

"For us, everybody is patient and we will do our best to save any patients who enter here," said the general director of the hospital complex.

G. and the baby, died. The ex-husband is in the Intensive Care Center (CTI), in serious condition.

G.'s family says she and D, are separated for ten months. She was living in Espírito Santo with the baby's father and came to Minas Gerais to talk about the daughter she had with her ex-husband.

After the crime, G.'s current companion, A. J. de S., lamented the death of his wife and daughter. "All I wanted was my daughter and my wife. He destroyed my family."

(Fonte: )

Questions:

1. The number of violence against women is very high. What do you think could be done to reduce this type of crime?
2. If you see a violence, verbal or physical, against a woman, do you interfere?

**ATIVIDADE AULA 16 - 24/05/2019**

**OBJETIVO TEATRAL:** Trocar ideias acerca dos temas que serão encenados.

**OBJETIVO RELACIONADO À LI:** Promover uma discussão para prática de conversação.

**Atividade 1**

Fizemos uma mesa redonda para discutirmos sobre as reportagens e as perguntas relacionadas.

**ATIVIDADE AULA 17 - 30/05/2019**

OBJETIVO TEATRAL: Aprender sobre roteiros para teatro. O que é e como se faz.

OBJETIVO RELACIONADO À LI: Trabalhar a leitura e a escrita.

### **Atividade 1**

No intuito de preparar os alunos para adaptar as reportagens a um roteiro de uma cena para teatro, fizemos uma aula expositiva sobre o assunto. A professora/pesquisadora adaptou um material extraído da internet contendo os cinco passos necessários para a escrita de um roteiro dramático.

(Fonte: )

Os alunos então se reuniram em grupos para dar início à escrita.

### **ATIVIDADE AULAS 18 e 19 - 31/05 e 06/06/2019**

Continuação da escrita de roteiros com ajuda da professora da turma e da professora/pesquisadora.

As aulas subsequentes foram utilizadas para os ensaios e as apresentações das cenas.

# **APÊNDICE C**

## Questionário final

1. Após ter vivenciado e assistido de perto a algumas situações de violência nas cenas apresentadas, como você vê agora essas questões?

---

---

---

2. De que maneira esse processo contribuiu para o seu aprendizado da língua inglesa?

---

---

---

3. Por favor, faça um breve relato sobre o que achou das nossas aulas.

---

---

---



**ANEXO**

**TERMOS DE CONSCIENTIMENTO  
LIVRE E ESCLARECIDO**

## TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Não Só De Verbo To Be (Sobre)Vive O Ensino Da Língua Inglesa: O Espaço, As Ações E Os Atores Da Sala De Aula**”, coordenada pela professora Valdeni da Silva Reis, da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa, que será desenvolvida na Faculdade de Letras da UFMG, estará focada em diversos aspectos em torno do ensino e da aprendizagem da língua inglesa em nossas escolas, considerando os sujeitos dessa prática, isto é, professor e alunos em sua relação com o espaço, com a língua que aprende/ensina, com o outro nessa dinâmica e com o modo como tal relação age sobre sua identidade e sobre a (re)definição de suas representações. Para alcançarmos nossos objetivos, precisaremos que você, estando de acordo, nos permita observar algumas de suas aulas, a critério do seu professor, no decorrer do ano. Precisaremos também que você responda a alguns questionários sobre suas aulas e aprendizagem. Entendemos que é desconfortável responder a questionários e disponibilizar seu conteúdo a outras pessoas, mas garantimos total anonimato sobre você e sua produção. Além disso, suas contribuições serão importantes para que possamos auxiliar outros professores de outras escolas no ensino de Língua Inglesa.

Você não é obrigado a participar da pesquisa, e o fato de você responder ao questionário (ou não), não terá influência na sua avaliação da disciplina de Inglês. Assim, sua participação é voluntária e não influencia suas notas na escola, nem mesmo em Língua Inglesa. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, seu nome não será utilizado. Estamos garantindo, assim, anonimato de todos os participantes.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, professora Valdeni da Silva Reis, na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4115, no telefone: (31) 3409-6052, e-mail: . Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora.

Eu, (seu nome) \_\_\_\_\_,  
confirmando estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) aluno(a)

Valdeni da Silva Reis (Pesquisadora responsável)

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG  
Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º. andar, sala 2005,  
CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro pai/mãe/responsável:

Seu filho/ sua filha está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“Não Só De Verbo To Be (Sobre)Vive O Ensino Da Língua Inglesa: O Espaço, As Ações E Os Atores Da Sala De Aula”**, coordenada pela professora Valdeni da Silva Reis, da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa, que será desenvolvida na Faculdade de Letras da UFMG, estará focada em diversos aspectos em torno do ensino e da aprendizagem da língua inglesa em nossas escolas, considerando os sujeitos dessa prática, isto é, professor e alunos em sua relação com o espaço, com a língua que aprende/ensina, com o outro nessa dinâmica e com o modo como tal relação age sobre sua identidade e sobre a (re)definição de suas representações. Para alcançarmos nossos objetivos, precisaremos que seu filho/sua filha, estando de acordo, nos permita observar algumas de suas aulas, a critério do professor, no decorrer do ano. Precisaremos também que ele/ela responda a alguns questionários sobre suas aulas e aprendizagem. Entendemos que pode ser desconfortável para seu filho/sua filha responder a questionários e disponibilizar seu conteúdo a outras pessoas, mas garantimos total anonimato sobre ele/ela e sua produção. Além disso, suas contribuições serão importantes para que possamos auxiliar outros professores de outras escolas no ensino de Língua Inglesa.

Seu filho/sua filha não é obrigado a participar da pesquisa, e o fato dele responder ao questionário (ou não), não terá influência na sua avaliação da disciplina de Inglês. Assim, a participação dele/dela é voluntária e não influencia suas notas na escola, nem mesmo em Língua Inglesa. Seu filho/sua filha é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, o nome dele/dela não será utilizado. Estamos garantindo, assim, anonimato de todos os participantes.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, professora Valdeni da Silva Reis, na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4115, no telefone: (31) 3409-6052, e-mail: . Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora.

Eu, (seu nome) \_\_\_\_\_,  
confirmando estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pai, mãe ou responsável pelo(a) aluno(a)

Valdeni da Silva Reis (Pesquisadora responsável)

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG  
Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º. andar, sala 2005,  
CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail:

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Não Só De Verbo To Be (Sobre)Vive O Ensino Da Língua Inglesa: O Espaço, As Ações E Os Atores Da Sala De Aula**”, coordenada pela professora Valdeni da Silva Reis, da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa, que será desenvolvida na Faculdade de Letras da UFMG, investigará o espaço da sala de aula de língua inglesa com suas ações e atores. Estaremos focados, portanto, em diversos aspectos em torno do ensino e da aprendizagem da língua inglesa em nossas escolas, considerando os sujeitos dessa prática, isto é, professor e alunos em sua relação com o espaço, com a língua que aprende/ensina, com o outro nessa dinâmica e com o modo como tal relação age sobre sua identidade e sobre a (re)definição de suas representações. Assim, procuraremos compreender e interpretar os fenômenos e/ou acontecimentos arrolados nos limites da sala de aula.

Para alcançarmos esses objetivos, precisaremos que você, estando de acordo, responda a questionários e participe de algumas entrevistas com a pesquisadora responsável e/ou com seus alunos de pós-graduação, no decorrer do semestre. Essas entrevistas serão gravadas em áudio. Precisaremos também que você escolha uma dentre as turmas em que trabalha para que, esporadicamente, possamos observar suas aulas. Gostaríamos, se possível, que você disponibilize alguns materiais e/ou atividades didáticas que você utiliza com seus alunos para nossas análises. Consideramos que os benefícios advindos da pesquisa superarão os possíveis desconfortos sofridos com a participação nas entrevistas, questionários, observação de aulas e exposição de material usado em aula.

Ressaltamos que, ainda que o material coletado possa ser utilizado por nós em trabalhos acadêmicos, as identidades dos participantes serão preservadas de quaisquer identificações, garantindo, portanto, anonimato da escola, dos alunos e professores. Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum tipo de prejuízo.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, Valdeni da Silva Reis, na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4115, no telefone: (31) 3409-6052, e-mail: .

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora.

Eu, (seu nome) \_\_\_\_\_,  
confirmando estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) professor(a)

Valdeni da Silva Reis (Pesquisadora responsável)

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG

Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º. andar, sala 2005,  
CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)