

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LÍNGUA E LITERATURA FRANCESA**

MARIA DA GLÓRIA MAGALHÃES DOS REIS

**"O TEXTO TEATRAL E O JOGO DRAMÁTICO
NO ENSINO DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA"**

**São Paulo
2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LÍNGUA E LITERATURA FRANCESA**

**"O texto teatral e o jogo dramático
no ensino de Francês Língua Estrangeira"**

Maria da Glória Magalhães dos Reis

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Língua e Literatura Francesa, do Departamento de
Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e
Ciências Humanas da Universidade de São Paulo,
para a obtenção do título de Doutor.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cristina Moerbeck Casadei Pietraroia

**São Paulo
2008**

Agradecimentos

A Prof^a Dr^a Cristina Moerbeck Casadei Pietrarroia cuja orientação afetuosa, em todos os momentos de realização desta tese, permitiu-me construir uma nova etapa da minha vida como pessoa, professora e pesquisadora.

Ao Prof. Dr. Marc Souchon cujas orientações sábias, leituras atenciosas e comentários precisos permitiram-me desvendar novos horizontes para o desenvolvimento das pesquisas.

À FUNDAÇÃO CAPES pelo apoio financeiro para um ano de estágio-doutorado na Universidade de Franche-Comté.

A Carla Tavares cujas sugestões preciosas e discussões foram aproveitadas com afeto e respeito.

Às queridas amigas Christiane Rochebois e Rita Jover-Faleiros pelo apoio afetuoso.

A Fabiano Fernandes pela leitura e revisão e, acima de tudo, pela amizade e carinho.

À minha família brasileira na França: Ana, Alessandra, Dora e Ludmila e aos respectivos maridos pelos momentos de descontração e alegria tão necessários para a continuação do trabalho.

À família Brugnot que me acolheu com amor durante dois anos de estadia na França.

A Carlos Reis, meu irmão e grande amigo, que mesmo à distância compartilha todos os meus momentos.

E especialmente:

Para todos os sujeitos, participantes ou alunos com quem tive contato para a realização desta tese...

Por todos os rostos, expressões e gestos....

Por todos os “obrigado” que me disseram...

A todos eles, com quem talvez a vida me dê oportunidade de encontrar, o meu “muito obrigada”, pois fizeram com que minha tese de doutorado fosse muito mais do que um trabalho acadêmico, mas sim algo que mudou minha vida. Penso que eu talvez tenha contribuído para a construção de vários novos sujeitos na língua francesa, no entanto, eles contribuíram para que eu me tornasse um novo sujeito como professora.

Dedico esta tese a Sophia, com quem vivo cada dia o prazer de aprender...

RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre as contribuições que a prática teatral, compreendendo tanto a leitura e a *mise en voix* do texto teatral quanto os jogos dramáticos pode trazer para o aprendizado do Francês Língua Estrangeira ao favorecer o desenvolvimento da expressão oral através de interações reais. A hipótese de nossa pesquisa é que a realização de atividades baseadas na materialidade do texto, unida a um trabalho que leve em conta as dimensões afetivas e corporais do sujeito, pode auxiliar na construção de uma nova enunciação em língua estrangeira. A experiência prática que fundamentou nosso estudo foi realizada com alunos da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, em 2007, a partir da leitura da peça *La nuit juste avant les forêts*, de Bernard-Marie Koltès (1988). Como metodologia da pesquisa, servimo-nos da análise de dados qualitativos obtidos através da aplicação de diários de bordo e de questionários. Tais instrumentos destacaram três temas principais mencionados pelos alunos participantes e cuja análise buscamos aprofundar: a expressão oral e a conversação, a visão da experiência com o texto e o jogo dramático, e as representações a respeito do vocabulário e da gramática.

PALAVRAS-CHAVE

FLE, leitura, comunicação, texto teatral, jogo dramático

ABSTRACT

This work intends to reflect upon the contribution that the use of theatrical text, specially reading and text *mise en voix*, as well as dramatic games, may bring to the learning process of French as a foreign language. We believe that the application of these techniques may promote speaking development due to the real instances of interaction they represent. The hypothesis is that the conjunction of text based activities with an approach linked to the subject's affective and body dimensions may positively influence a new enunciation construction in the foreign language. The practice on which this research was based involved the students of Escola Politécnica da Universidade de São Paulo in 2007 and consisted of reading the play « *La nuit juste avant les forêts* », by Jean-Marie Koltès (1988). Concerning the methodology, the *corpus* resulted from the students' journey diaries and answers to questionnaires – qualitative data -- which was analyzed in order to explore three main recurrent themes: aural expression and speaking, the perspective of text and dramatic games, and vocabulary and grammar representations.

KEY WORDS

FLE, reading, communication, theatrical text, dramatic games

RÉSUMÉ

Ce travail propose une réflexion sur les contributions que la pratique théâtrale, qui comprend aussi bien la lecture et la mise en voix du texte théâtral que les jeux dramatiques, peut apporter à l'apprentissage du Français Langue Étrangère en favorisant le développement de l'expression orale à travers les interactions réelles. L'hypothèse de notre recherche est que la réalisation des activités basées sur la matérialité du texte, unie à un travail qui prenne en compte les dimensions affectives et corporelles du sujet, peut aider dans la construction d'une nouvelle énonciation en langue étrangère. L'expérience pratique qui a fondé notre étude a été réalisée avec les étudiants de la Escola Politécnica de l'Université de São Paulo, en 2007, à partir de la lecture de la pièce *La nuit juste avant les forêts*, de Bernard-Marie Koltès (1988). Comme méthodologie de recherche, nous avons utilisé l'analyse de données qualitatives obtenues par l'application de journaux de bord et de questionnaires. Ces instruments ont relevé trois thèmes principaux évoqués par les étudiants participants et dont l'analyse nous avons cherché à approfondir : l'expression orale et la conversation, la vision de l'expérience avec le texte et le jeu dramatique, et les représentations par rapport au vocabulaire et à la grammaire.

MOTS-CLÉS

FLE, lecture, communication, texte théâtral, jeu dramatique

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – O TEATRO EM CENA	21
1. AS VOZES	23
1.1. Texto, leitura e texto teatral	23
1.2. O texto teatral e a voz	34
2. A SUBJETIVIDADE E A LÍNGUA	39
3. O JOGO	47
CAPÍTULO 2 – O SUJEITO EM CENA – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA SEQÜÊNCIA EXPERIMENTAL	57
1. A HISTÓRIA – METODOLOGIA DE COLETA DE DADOS	58
2. OS SUJEITOS	65
2.1. Aplicação do questionário	65
2.2. População	65
3. A VOZ DO SUJEITO E O PROFESSOR ENCENADOR – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS ENCONTROS E ANÁLISE CRONOLÓGICA DOS DIÁRIOS DE BORDO	69
3.1. Primeiro encontro	70
3.1.1. Atividades	70
3.1.2. Análise	71
3.2. Segundo encontro	74
3.2.1. Atividades	74
3.2.2. Análise	79
3.3. Terceiro encontro	81
3.3.1. Atividades	81
3.3.2. Análise	82
3.4. Quarto encontro	85
3.4.1. Atividades	85
3.4.2. Análise	89
3.5. Quinto encontro	91
3.5.1. Atividades	91
3.5.2. Análise	92
3.6. Sexto encontro	93
3.6.1. Atividades	93
3.7. Sétimo encontro	94
3.7.1. Atividades	94
3.7.2. Análise	95
3.8. Oitavo e último encontro	96

CAPÍTULO 3 – A LÍNGUA EM CENA	102
1. OS TEMAS	103
1.1. Expressão oral e comunicação	103
1.2. A visão da experiência com o texto e o jogo	109
1.3. Representações dos sujeitos no que se refere ao vocabulário e à gramática	112
2. OS DISCURSOS	120
2.1. Questionário de (S14)	123
2.2. Questionário de (S20)	131
2.3. Questionário de (S22)	133
3. O RITMO E AS SONORIDADES	139
3.1. Cena do primeiro grupo	141
3.2. Cena do segundo grupo	144
3.3. Cena do terceiro grupo	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
BIBLIOGRAFIA	163

ANEXOS

ANEXO 1	I
ANEXO 2	VII
ANEXO 3	XVII
ANEXO 4	XXXIV
ANEXO 5	XXXVIII
ANEXO 6	XLIV
ANEXO 7	LIV
ANEXO 8	LXVI

INTRODUÇÃO

“Tenho a impressão de que a leitura ou a escuta dos textos no teatro reativam zonas do cérebro que esquecemos de usar na percepção rasa, plana da linguagem¹” (NOVARINA 1998:8)². Essa afirmação, do dramaturgo e homem de teatro Valère Novarina, ilustra de maneira bastante contundente o objetivo do presente trabalho e traz à tona várias perguntas. Teria realmente o texto teatral a potencialidade de reativar “zonas do cérebro” e, desta forma, além de despertar emoções, questionamentos, mudanças de comportamento e de vida, contribuir ainda para o aprendizado de língua estrangeira? E se, além do texto, acrescentássemos os jogos dramáticos com o intuito de criar uma situação de abertura à comunicação?

Favorecer a comunicação de alunos de nível intermediário sempre foi uma preocupação do ensino de língua estrangeira. No caso do Francês Língua Estrangeira (FLE), campo ao qual esta tese se refere, a situação tem como agravante o fato de que o francês tem uma leitura da escrita favorecida pela transparência com o português em oposição à sua expressão oral, que exige do falante lusófono, no que diz respeito à pronúncia, ao ritmo, à entonação e à expressividade, uma adaptação a regras bastante particulares do idioma francês. Isso implica em uma facilidade na compreensão em leitura, mas, em contrapartida, uma grande dificuldade em relação à expressão oral.

Dentre as estratégias mais utilizadas pelos professores para “fazer comunicar” o aluno de FLE encontram-se a abordagem de temas ligados ao cotidiano ou à vivência profissional dos alunos, através do trabalho com documentos extraídos da imprensa televisiva ou escrita. Paralelamente, como recursos mais lúdicos, temos a música, o culinária e a história em quadrinhos. Não se observa, contudo, nesta área, um uso muito freqüente do teatro, ou, mais especificamente, do texto teatral em conjunto com o jogo dramático. Têm-se notícias, aqui e acolá, de jogos dramáticos dentro de um curso tradicional de língua francesa, para alunos de nível básico, e leituras de textos dramáticos,

¹ « J'ai l'impression que la lecture ou l'écoute des textes au théâtre, réactivent des zones du cerveau Don on oublie de se servir dans la perception plate, plane du langage. »

² As citações em português de textos estrangeiros, quando o tradutor não é mencionado na bibliografia, são traduções minhas.

raras, para alunos de nível intermediário e avançado, mas não realizadas de modo sistemático.

Exemplos dessa falta podem ser observados em alguns manuais de FLE usados recentemente no Brasil, como o método *Reflets, I* (CAPELLE, GIDON 1999) que traz no final de algumas unidades um texto literário, em geral um poema, como na página 37 “*Pour un dictionnaire*” de Philippe Soupault que serve apenas como ilustração para a memorização dos dias semana, não sendo trabalhada a sua especificidade de texto literário. O texto literário é usado como um documento autêntico, procedimento criticado por Jean Peytard, que afirma que este tipo de uso do texto literário esconde um retorno “à prática de ‘trechos escolhidos’ pela qual o método gramática-tradução mostrava uma afeição³” (PEYTARD 1982:16). Peytard salienta que o documento literário não deveria ser usado como material de aprendizado da língua, mas sim, como “*um lugar de aprendizagem no qual o aluno possa explorar todos os possíveis (acústicos, gráficos, morfossintáticos, semânticos) da língua estrangeira e todas as virtualidades conativas, pragmáticas que se inscrevem nela.*”⁴ (PEYTARD 1982:34).

No mesmo manual o texto teatral não é nem sequer apresentado. Quanto ao jogo dramático, são propostos “**Jeu de rôles**”, que poderíamos traduzir como “jogo de papéis”, mas preferimos manter a expressão em francês por ser um termo bastante difundido na didática do francês língua estrangeira e cuja definição Jean-Pierre Cuq apresenta no *Dictionnaire de didactique du français*:

*“Saído das técnicas de formação de adultos, o ‘jeu de rôles’ é, na didática das línguas, um acontecimento de comunicação interativo de dois ou vários participantes no qual cada um interpreta um papel para desenvolver a sua competência de comunicação sob três aspectos: o componente lingüístico, o componente sociolingüístico e o componente pragmático. O ‘jeu de rôles’ tem também como vantagem desenvolver a aptidão a reagir ao imprevisto, assim como a encorajar a expressão espontânea.”*⁵ (CUQ 2003:142)

³ « à la pratique des ‘morceaux choisis’ qu’affectionnait la méthode de grammaire-traduction. »

⁴ « un lieu d’apprentissage dans lequel les étudiants peuvent explorer tous les possibles (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques) de la langue étrangère et toutes les virtualités connotatives, pragmatiques et culturelles que s’inscrivent en elle. »

⁵ « Issu des techniques de formation d’adultes, le jeu de rôles est, en didactique des langues, un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa

Porém não existe para esta atividade nenhuma preparação prévia nem do aluno, nem do professor. O que, para Patrick Anderson (1990), leva à constatação de uma insatisfação provocada por diversas razões. Em primeiro lugar, apesar da afirmação de Cuq de que a vantagem deste tipo de atividade seja a de “*encorajar a expressão espontânea*”, para Anderson, dizer ao aluno “*Seja espontâneo*” é uma injunção paradoxal. Em outras palavras, será que podemos falar de comunicação verdadeira quando é determinado anteriormente o que os locutores devem expressar? Em segundo lugar “*o ou os discursos produzidos traduzem raramente a espessura de uma interação real*”⁶ (ANDERSON 1999:286). O autor prossegue dizendo que, em geral, no “*jeu de rôles*” “*a palavra circula no vazio e o seu desenrolar não acontece na negociação do sentido mas essencialmente na forma*”⁷ (ANDERSON 1999:288)

Nos manuais *Tempo 1* (BÉRARD, CANIER, LAVENNE 1996) e *Panorama 1* (GIRARDET, CRIDLIG 1996) também não se observa a presença do texto teatral e em relação ao texto literário, verifica-se a ocorrência de poemas curtos, sem um trabalho específico sobre o estatuto do referente e do significante na poesia, como sugerem Marie-Claude Albert e Marc Souchon (2000) a partir da proposição de Jakobson sobre a função poética da linguagem. O texto literário aparece novamente como um exemplo de “material autêntico”.

Sem nos aprofundarmos muito neste tema que já foi muito bem desenvolvido por Paulo Massaro (2007) em sua tese de doutorado realizada na Universidade de São Paulo *O silêncio e a voz do texto teatral em francês língua estrangeira*, na qual ele mostra e analisa a ausência dos textos de teatro nos manuais de francês língua estrangeira, vamos apenas abordar, a título de ilustração, os segundos volumes dos mesmos manuais citados acima, dirigidos a estudantes de nível intermediário. Neles observamos uma tendência maior à abordagem do texto literário e do texto teatral, porém este último não é considerado em sua característica principal: um texto que pede o uso da voz. Um exemplo contundente

compétence de communication sous ses trois aspects : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. Le jeu de rôles a aussi comme avantage de développer l’aptitude à réagir à l’imprévu, ainsi qu’à encourager l’expression spontanée. »

⁶ « ... le ou les discours produit(s) traduisent trop rarement l’épaisseur d’une interaction réelle. »

⁷ « La parole circule à vide et le déroulement ne porte pas sur la négociation du sens mais essentiellement sur la forme. »

disto é o fato de que *Panorama 2* (GIRARDET, CRIDLIG 1996) propõe, por exemplo, na página 74, a leitura da descrição do cenário da peça “*La leçon*” de Ionesco e, na página 76, uma cena de uma peça⁸, com propostas de atividades de compreensão do texto e depois um “*jeu de rôles*”, baseado no tema da cena e não no texto em si. Esse tipo de abordagem do texto teatral tem dois inconvenientes: em primeiro lugar, uma das características principais do texto teatral, que é a de refletir a intersecção entre o oral e o escrito, não é explorada, não existindo nenhuma proposta de emissão vocal do texto. O segundo inconveniente é observado em relação ao “*jeu de rôles*”: mais uma vez não se observa nenhum tipo de preparação, nem da parte do professor, nem da parte dos alunos, o que pode fazer com que esse tipo de atividade fracasse, seja pelo fato de que o professor não se sinta à vontade para propor aos alunos que se exponham, seja pelo fato de que os próprios alunos não queiram participar da atividade se não for criado um ambiente adequado para isso.

Em função dessas dificuldades enfrentadas pelos professores no seu cotidiano de sala de aula de FLE, o trabalho com a especificidade do texto teatral, um texto para ser encenado e que se situa entre o oral e escrito, usado em conjunto com o jogo dramático, ferramenta que cria um ambiente apropriado à comunicação, parece ser uma solução viável e eficiente para estimular a expressão oral e a comunicação dos alunos de francês língua estrangeira, além de lhes oferecer o conhecimento de importantes criações literárias e culturais presentes no universo teatral francês.

Esta pesquisa propõe, portanto, uma reflexão sobre a possibilidade de vislumbrar uma prática teatral, compreendendo texto e jogo, que ofereça aos alunos de francês língua estrangeira a oportunidade de estimular a expressão oral através de interações reais. Interações que favoreçam a superação do medo de falar, do medo de cometer erros, através de práticas de comunicação no processo de **mise en voix** e de **mise en espace** de um texto teatral, ou seja, o processo de dar a voz e um lugar ao texto teatral. Nossa hipótese se fundamenta na idéia de que pela experiência viva da encenação de textos de

⁸ « Chères Amies, vieux camarades ». Não é citado o autor do texto. São citados os atores : Sylvie Chénu e Gérard Chatelain.

teatro visando um acesso estético à palavra os alunos podem superar a inibição de falar uma língua estrangeira.

Inicialmente nosso objetivo era discutir a leitura do texto teatral, porém, no decorrer das pesquisas podemos dizer que nossas reflexões inscreveram-se de forma mais acentuada no campo da didática do francês língua estrangeira.

As pesquisas começaram a partir do contato com o trabalho sobre a leitura com a professora Cristina Pietraróia e a perspectiva sobre a possibilidade de motivar os alunos a participarem de atividades que pudessem estabelecer uma intersecção entre o oral e o escrito, como descreve a autora:

“... pude efetivamente constatar uma melhora na performance de leitura dos alunos de FLE que foram levados a se interessar mais pelas especificidades do código escrito e pelas particularidades da língua alvo, o que nos mostra, finalmente, que a aula de leitura deve e pode acolher atividades de saem do campo do escrito para trabalhar a linguagem, com suas interações e representações. Assim, no nível dos conhecimentos lingüísticos, por exemplo, a aprendizagem do código se torna imperativa, mas não se é obrigado a trabalhar apenas sobre o código escrito, (...) daí vem o interesse de motivar os alunos a atividades orais, como a leitura em voz alta e o trabalho com as correspondências grafo-morfológicas. Pode-se pedir também que gravem suas próprias leituras e que as transcrevam para observar os desvios cometidos; pode-se ainda fazer um trabalho com as rimas, a partir de cantigas de roda e de canções (...)”⁹
(PIETRARÓIA 2000:24)

Mais tarde, através da leitura das obras de Elie Bajard (2001 e 2002) introduzi a reflexão sobre a vocalização do texto. Pouco a pouco devido à minha experiência pessoal

⁹ « ... j'ai pu effectivement constater une amélioration dans la performance de lecture des étudiants de FLE qui on été poussés à s'intéresser davantage aux spécificités du code écrit et aux particularités de la langue cible, ce qui nous montre, finalement, que la classe de lecture peut et doit accueillir des activités qui sortent du champ de l'écrit pour travailler le langage, avec ses interactions et ses représentations. Ainsi, au niveau des connaissances linguistiques, par exemple, l'intérêt de motiver les étudiants à des activités orales, comme la lecture à haute voix et le travail sur les correspondances grapho-phonologiques. On peut leur demander aussi d'enregistrer leurs propres lectures et de les transcrire pour observer les déviations commises ; on peut encore faire un travail sur les rimes, à partir de comptines et de chansons ... »

com teatro¹⁰ fui aprofundando a experiência sobre como a atividade teatral poderia contribuir para o aprendizado de francês língua estrangeira, ao mesmo tempo em que empreendia leituras teóricas sobre o assunto. A leitura da tese de livre docência de Maria Lúcia Pupo *Palavras em jogo, textos literários e teatro educação* apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo em 1997 sobre os jogos dramáticos e a obra *Improvisação para o teatro e O jogo teatral no livro do diretor* de Viola Spolin abriram novas perspectivas para o trabalho.

Paralelamente à pesquisa bibliográfica concebi, organizei e ministrei **dois cursos piloto** na Universidade de São Paulo com o objetivo de verificar minha hipótese inicial de trabalho. O primeiro aconteceu em **2004** na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (**FFLCH**) e o segundo em **2005** na Escola Politécnica (**EP**). Os alunos dos dois cursos possuíam um nível de cerca de 240 horas de cursos de francês e trabalhamos sobre dois textos de Bernard- Marie Koltès *Dans a solitude de champs de coton* (1986) e *Roberto Zucco* (1990) respectivamente. O primeiro grupo (**FFLCH**) era constituído de treze participantes de 21 a 24 anos e exceto uma única aluna da Escola Politécnica, todos os outros faziam estudos de ciências humanas, oito alunos de letras (francês), dois alunos de Português, um doutorando de Latim e uma aluna de mestrado em Português. Todos tinham contato com a leitura de textos literários e teatrais e a maioria ia ao teatro com frequência. Três destes estudantes já haviam feito numerosos ateliês de teatro. O segundo grupo (**EP**) era mais homogêneo, com uma única exceção da Faculdade de Letras todos eram alunos da Escola Politécnica. Tinham a mesma idade, entre 21 e 22 anos. Neste grupo, os alunos faziam estudos técnicos e não tinham quase nenhum contato com o teatro ou textos de teatro. Muito embora o trabalho com os dois grupos fosse baseado nos mesmos pressupostos teóricos e práticos, chegamos a resultados e a repostas diferentes e particulares a cada um deles. Este fato nos levou a observar que não há uma via única, um único caminho, mas que cada aluno pertencendo a um grupo específico e de acordo com a sua própria subjetividade responderá de forma única às atividades propostas.

¹⁰ Cursos de teatro em São Paulo e em Paris nos anos de 1986 a 1990 e trabalho como atriz de 1990 a 1997, tendo participado de experiências com diretores como Antunes Filho e Eduardo Tolentino

Os dois cursos tinham como objetivo geral o desenvolvimento da comunicação em francês através da prática teatral. Os objetivos específicos eram os de: promover o estudo, a análise e a compreensão do texto teatral contemporâneo francês, ampliar os contatos com a língua francesa e empregar a voz, o olhar e o corpo para dar vida ao texto escrito.

Nos dois projetos piloto a coleta de dados foi realizada pelo método de observação assistemática (SELLTIZ 1974) na tentativa de registrar o comportamento dos alunos tal como este ocorria. Foram realizadas descrições antecipatórias e descrições retrospectivas. As descrições antecipatórias eram feitas sob a forma de um plano de atividades de cada encontro baseado nas dificuldades encontradas no encontro anterior e com o intuito de prever as necessidades de comunicação. As descrições retrospectivas, anotações detalhadas das estratégias que os alunos utilizavam para lidar com as dificuldades de comunicação, eram realizadas após cada encontro sem se ater a um roteiro pré-estabelecido de observação. Durante os encontros eram anotadas apenas palavras-chaves ou frases ditas pelos alunos. Não foi adotada a técnica de registro completo das notas durante os encontros visto que isto perturbaria a naturalidade da situação e poderia despertar a desconfiança das pessoas observadas, além de uma possível interferência causada por uma constante preocupação com as notas.

No primeiro grupo, de alunos da **FFLCH**, os encontros foram gravados em áudio, por se tratar de um grupo mais habituado a expor suas idéias, diferentemente do grupo da Escola Politécnica em que os alunos, de formação mais técnica, não estão habituados a esse tipo de exposição. A observação assistemática serviu assim como um recurso exploratório que, como afirma Selltiz, pode ser usado *“a fim de conseguir intuições que mais tarde serão verificadas por outras técnicas”* (SELLTIZ 1974:229). O objetivo foi, através deste estudo exploratório, limitar o foco nas etapas posteriores da pesquisa.

Desta maneira o uso da observação assistemática justificou-se nos projetos piloto como uma técnica exploratória por não se saber antecipadamente quais elementos se mostrariam mais significativos.

De forma prática, **nos projetos piloto**, para cada encontro era elaborada uma ficha de preparação e posteriormente um relatório do que havia sido feito. Muitas vezes a ficha

de preparação era completamente alterada em função do que o grupo propunha. Os participantes da experiência deixavam assim de ser alunos para serem, como diz Maria Lucia Pupo, “*parceiros de criação*” (PUPO 2001:33).

Os encontros eram divididos em duas partes: leitura e análise do texto, e prática. Na primeira parte abordávamos os aspectos léxicos, sintáticos e prosódicos, dando margem também a uma discussão de aspectos de interculturalidade que eram trazidos pelo texto. A parte prática, por sua vez, era dividida em aquecimento, instrução para a cena, improvisação, avaliação e eventual repetição da cena.

O aquecimento tinha como objetivo ampliar o repertório de movimentos dos alunos¹¹ e criar um clima de desinibição para que eles pudessem se arriscar tanto no gestual quanto no lingüístico. Esse trabalho dava-se em várias vertentes: o não verbal, como o gesto, o olhar, a cumplicidade, a expressão corporal e também a entonação e ritmo do texto.

Logo após passávamos às improvisações, baseadas na proposta do texto ou em um trabalho de transmissão vocal, explorando diferentes ritmos e entonações, com a posterior apresentação para o grupo e a discussão. O objetivo, no final dos dois cursos, era de encenar um trecho da peça, o que foi realizado nos últimos encontros dos dois projetos piloto.

A idéia que norteou todo o trabalho foi a de propor aos participantes da experiência uma via de descoberta da alteridade, do estrangeiro, da nova língua-cultura, e por meio deste contato, proporcionar-lhes uma nova forma de ver o mundo, mais aberta, mais disposta às mudanças e às diferenças, usando para isso o corpo, o intelecto e a sensibilidade. Acreditamos que em um ambiente controlado, com regras para o jogo, e acolhedor, aceitando várias soluções, não existindo o certo e o errado, torna-se mais fácil se expor, cometer erros, arriscar. Isso pôde ser observado nos dois grupos apesar das diferenças existentes entre eles. O grupo da Faculdade de Letras por sua própria formação em ciências humanas, tinha contato com textos literários e poéticos e já possuía uma certa familiaridade, e mesmo, em alguns casos, um conhecimento bastante aprofundado da

¹¹ No decorrer do trabalho uso os termos aluno, participante e sujeito para me referir àqueles que participaram da experiência.

linguagem e dos textos teatrais. Para esse grupo escolhemos a peça *Dans la solitude des champs de coton* (KOLTÈS 1986), que é um texto de rupturas com o teatro clássico, com uma linguagem extremamente poética e que exige muito do leitor.

No grupo da **Escola Politécnica** que, como foi dito, era formado essencialmente por estudantes de engenharia, com uma única exceção de uma aluna de letras, que já participara do grupo anterior e quis continuar o trabalho, abordamos *Roberto Zucco* (KOLTÈS 1990), por ser um texto que tem uma estrutura que, poderíamos dizer, é quase clássica. A não familiaridade com o texto teatral dos componentes deste grupo nos fez optar por um texto que permitisse partir de uma leitura mais convencional na tentativa de compreender apenas a intriga até chegar a uma leitura mais aprofundada analisando a poética do texto. O que nos surpreendeu agradavelmente foi a atitude bastante ingênua e espontânea dos participantes em relação ao texto e ao próprio fazer teatral, sem contaminação de nenhuma estética ou corrente. Assim, por exemplo, enquanto na Faculdade de Letras, ao fazerem as primeiras emissões vocais, os participantes já usavam alguns recursos como a repetição das palavras finais de cada frase como se fosse um eco, entonação teatral e movimentos corporais inspirados em diretores e encenadores da cena paulista, no segundo grupo, cuja maioria dos membros não freqüentava teatro e a última imagem que tinham dele é a do teatro tradicional, peças comerciais, teatro infantil, ou ainda, como disse um dos participantes “aquele teatro meio louco no qual a pessoa se joga no chão”, o envolvimento foi mais espontâneo e intenso.

O trabalho com estes dois grupos levantou várias questões que puderam servir de fio condutor para o desenvolver da pesquisas. Na **FFLCH** observou-se que a experiência em teatro como espectador e também como práticos amadores deu a esses estudantes uma consciência da multiplicidade da prática, ou seja, os participantes discutiam sobre o ator, a encenação, o corpo e o texto. O grupo da **EP** apresentava uma série de preconceitos em relação ao teatro: em suas experiências viram espetáculos que não entenderam, o que lhes havia dado a impressão de que os que fazem teatro são “loucos”. Neste último grupo pudemos igualmente observar uma incidência mais clara do medo do público. Esses

alunos, vindos de uma escola na qual o trabalho se faz sobretudo no domínio das ciências exatas e de forma quase sempre expositiva pela parte do professor, tinham pouco ou quase nunca a oportunidade de expressar sentimentos e emoções. Outro fato interessante a ser observado é que se por um lado o grupo da **FFLCH** tinha em quase todos os encontros tendência a justificar suas dificuldades de expressão atribuindo-as, por exemplo, ao fato de não terem trabalhado o texto suficientemente por falta de tempo etc, os participantes do grupo da **EP**, por outro lado, apresentavam reações de mal-estar e de bloqueio diante do público de colegas e expunham-nas mais facilmente. As discussões na **FFLCH** tinham como tema aspectos de análise do texto, ao passo que, na **EP**, os obstáculos na realização das atividades faziam com que os alunos se implicassem cada vez mais no curso e falassem mais de si mesmos. Eles discutiam sobre suas dificuldades de expressão, seu sentimento de incapacidade e a necessidade de superá-los, dando-me a impressão de estarem mais envolvidos pessoal e emocionalmente no trabalho. Um outro elemento que apareceu na **EP** e não na **FFLCH** foi a dificuldade de interpretar uma personagem diferente de si mesmo, no caso, a personagem de Roberto Zucco, um assassino em série. Isso nos deu a oportunidade de tratar tanto problemas como a violência, a agressividade e as emoções de cada um, quanto da diferença de implicação da subjetividade na medida em que o fato de que o “Eu” era uma outra pessoa, ou seja, a personagem, ajudou-os a buscar uma abertura à exploração de sentimentos e sensações até então reprimidas.

Cabe ressaltar que o uso do texto *Roberto Zucco* desencadeou discussões como o fato ser ou não capaz de matar alguém, o que é a arrogância e a humildade ou, ainda, a perda da virgindade. Trocas que vão muito além das trocas quotidianas dos “Jeux de roles” dos manuais. Além disso, o projeto comum de encenação de um trecho a peça levou a trocas sobre a própria gestão do processo. Essas interações incluíam o professor que na experiência não era o detentor do saber: ele não tinha antecipadamente a resposta certa de como as cenas deveriam se desenrolar, pois, a resposta vinha da própria criação dos alunos.

Uma das conclusões a que pude chegar no decorrer do trabalho com estes dois grupos iniciais foi que, apesar de haver uma linha única, em termos das propostas de

atividades, cada grupo apresentou um desenvolvimento em níveis diferentes e um grau de envolvimento também variado.

Em relação à metodologia os projetos piloto também me deram bastante material de reflexão. Minha posição enquanto pesquisadora era baseada nos princípios da pesquisa-ação, na qual pesquisadora e pessoa estão implicadas na situação investigada, além disso a maioria dos participantes já havia sido meus alunos em aulas de francês tradicionais. Eu elaborava as atividades, as aplicava, avaliava e recolhia os dados dos depoimentos dos participantes. Neste processo, eu me questionava se o fato de estar diretamente envolvida com os participantes e de estabelecer com eles uma relação bastante próxima poderia comprometer a análise dos dados. As reflexões sobre este meu envolvimento me dirigiu à **formação de um novo grupo que se deu em agosto de 2007** com participantes que não haviam sido ainda meus alunos e usando uma metodologia de coleta de dados baseada em diários de bordo e questionários que me pareceram duas formas válidas para recolher a palavra dos participantes e constituir a partir disso um corpus mais completo e estruturado. O passo seguinte era como analisar esta palavra, ou seja, como questionar o dizer do aluno e, para isto, pude servir-me, com a mesma metodologia qualitativa dos depoimentos recolhidos e nos diários de bordo, questionários e gravações. No entanto, cabe ressaltar que a análise de dados se deu, de qualquer maneira, de forma subjetiva, mesmo com o grupo de 2007. Como se tratava de uma pesquisa implicante, na qual era eu mesma que concebia o dispositivo, aplicava os instrumentos e os analisava, assumo e reivindico a subjetividade do trabalho que não é baseado em dados quantitativos e objetivos.

No que tange aos textos trabalhados nos dois projetos piloto e no grupo da experiência prática parece-me importante justificar a escolha de Bernard-Marie Koltès. Em primeiro lugar havia um desejo de trabalhar com um autor francês contemporâneo. Em minha dissertação de mestrado trabalhei com a tradução do texto *Lettre aux acteurs* de Valère Novarina (1989) e através deste contato descobri vários autores contemporâneos cuja força poética, unida a uma temática do mundo moderno me pareciam ideais para trabalhar com um grupo de jovens estudantes. No entanto, Novarina com sua linguagem

“desfigurada”, termo usado por Patrice Pavis (2002) para descrever a obra do dramaturgo, apesar de fascinante, parecia-me difícil demais. Meu primeiro contato com a obra de Koltès foi através da peça *Combat de nègre et des chiens* (1989), e vários fatores me impressionaram nesta obra: uma intriga interessante e atual, retratando a África e os conflitos entre brancos e negros, o retrato humano de suas personagens e a linguagem poética que une, a cada réplica, a língua falada e escrita.

Koltès é um dos dramaturgos contemporâneos franceses que tem o mérito de ter duas características que fazem a grandeza de um escritor de teatro, segundo Anne Ubersfeld; a primeira, o mundo que ele retrata em sua obra está de acordo com o mundo de seu tempo, ou seja, com o nosso tempo, e a segunda, “*ele expressa isso com o máximo de riqueza e força*¹²” (UBERSFELD 1999:7) em uma linguagem que podemos reconhecer como sua. Ou seja, Koltès é um “*espelho inteligente e ao mesmo tempo um escritor que possui uma grande escritura*¹³” (UBERSFELD 1999:7). Além de retratar toda a ruptura do homem contemporâneo, seja por uma forma clássica de construção do texto teatral, até mesmo no respeito das unidades de tempo, lugar e ação, como *Combat des nègres et de chien* e *Roberto Zucco*, seja por meio de um texto repleto de rupturas, como em *Dans la solitude de champs de coton* e *La nuit juste avant les forêts*, o autor faz uso de uma linguagem que une a simplicidade direta, às vezes até vulgar, e a beleza literária.

No texto *Dans la solitude des champs de coton*, usado com o grupo da Faculdade de Letras, os dois personagens principais são um traficante e seu cliente, o que não poderia ser mais contemporâneo. Dois homens se encontram à noite em uma rua escura, um deles oferece algo ao outro – não saberemos em momento algum o que ele oferece –, o outro recusa a mercadoria, recusa-se a dizer o que deseja e o embate continua, até um possível enfrentamento físico. No entanto, esse traficante, o *dealer*, personagem que pelo simples fato de sua existência carrega o estigma da violência na sociedade atual, fala usando o imperfeito do subjuntivo e é capaz de pronunciar as frases mais poéticas do texto.

¹² « qu’il l’exprime avec le plus de richesse et de force... »

¹³ « un miroir intelligent et en même temps un écrivain porteur d’une grande écriture. »

A peça discute essencialmente um tema bastante contemporâneo: o “desejo”. O traficante que afirma conhecer o desejo (palavra repetida por ele onze vezes apenas na primeira réplica) de seu cliente e o cliente que não deseja ou finge não desejar. As réplicas se seguem como uma sucessão de trocas sem resposta. O título da peça aparece uma única vez no texto como um lugar “*onde se passeia, nu, à noite*¹⁴” (KOLTÈS 1986:31). Ao escolher esse título Koltès faz, segundo Anne Ubersfeld, referência aos campos de algodão que eram cultivados pelos escravos negros no sul dos Estados Unidos (UBERSFELD 1999). Koltès sempre afirmou seu amor pelos negros e a admiração pelos seus corpos. Na primeira das três montagens que fez da peça, o diretor Patrice Chéreau exigiu que o *dealer* fosse negro; e, na segunda, ele mesmo interpretou a personagem, dando à relação entre o *dealer* e o cliente uma conotação homossexual. O fato de Chéreau ser branco e dar ênfase ao aspecto homossexual não agradou a Koltès que buscava a alteridade, a estranheza que aparecia instantaneamente entre o negro e o punk na primeira versão. Koltès não queria que o eixo de seu texto fosse nem a relação homossexual, nem a venda de drogas. Isso limitaria a dimensão primeira da obra de discutir a problemática do desejo, problemática esta que foi abordada na terceira montagem, tornando, dessa forma, a peça muito mais universal.

Patrice Pavis considera que *Dans la solitude des champs de coton* é uma peça que merece ter a sua estranha harmonia admirada. Para o autor a primeira dificuldade em sua leitura é determinar qual é o objeto do desejo e do conflito entre o *dealer* e o *cliente*: “*cada um se faz uma idéia do valor trocado, e esse valor reside talvez justamente no prazer da troca, do duelo, do combate singular, o desejo tornando-se um fim em si.*¹⁵”(PAVIS 2002:79). Na progressão do conflito, as repetições de expressões com variações mínimas, para Pavis, perturba o leitor-espectador, como o *Bolero* de Ravel ou a música repetitiva de Philip Glass, relacionando, desta forma, a escrita de Koltès com a escrita musical, relação feita também por Anne Ubersfeld, com veremos mais adiante.

¹⁴ « dans la solitude d'un champ de coton dans lequel on se promène, nu, la nuit... »

¹⁵ « Chacun se fait donc son idée de la valeur échangée, et cette valeur réside peut-être justement dans le plaisir de l'échange, du duel, du combat singulier, le désir devenant une fin en soi. »

O texto *Roberto Zucco* é citado por Anne Ubersfeld como “*a peça da marcha para a morte*¹⁶” (UBERSFELD 1999:68), tanto da personagem quanto do próprio autor que faleceu em 1989. O texto foi inspirado em uma foto de um cartaz de “procura-se” de um assassino em série chamado Roberto Succo. Succo, um doente mental de 26 anos, foi internado em 1981 por ter matado seus pais, em 1986 foge do hospital e comete novos crimes. São colocados cartazes de busca por toda a parte e Succo é identificado graças à denúncia de uma antiga namorada. Ele é novamente preso e depois de uma tentativa teatral de fuga sobre os telhados do hospital, que inspira a primeira cena da peça, é preso mais uma vez e se suicida na prisão no dia 23 de maio de 1988. Koltès acompanha a trajetória de Succo, sua prisão e os depoimentos que ele dá no rádio e na televisão, fica fascinado pelo rosto no cartaz, ouve uma gravação de depoimentos do assassino feita por Pascale Froment que, na época, estava escrevendo sobre Succo e coloca em seu texto seqüências inteiras da fita. O objetivo de Koltès é então de transformar “*um assassino louco em objeto mítico, metáfora da violência de nosso mundo*¹⁷” (UBERSFELD 1999:70). Para Anne Ubersfeld, toda a violência do personagem Zucco tem origem na recusa de uma demanda de amor não realizada.

Na experiência prática propriamente dita, realizada em 2007 com alunos da Escola Politécnica, escolhi o texto *La nuit juste avant les forêts* (KOLTÈS 1988), o que foi, em um certo sentido, uma escolha arriscada. Em primeiro lugar por se tratar de um longo monólogo. Para Patrice Pavis o monólogo, no teatro, se distingue do diálogo pela situação de enunciação que ele engendra:

*“a personagem está só em cena, nada vem do exterior modificar as condições de enunciação de sua fala. O texto fica por assim dizer reduzido ao espaço neutro e homogêneo da folha de papel; ele funciona como poema destacável, como citação extraída do contexto, convida à explicação de texto.”*¹⁸ (PAVIS 2000:32)

¹⁶ « la pièce de la marche à la mort »

¹⁷ « un tueur fou en objet mythique, métaphore de la violence de notre monde. »

¹⁸ « ... le personnage est seul sur scène, rien ne vient de l'extérieur modifier les conditions d'énonciation de sa parole. Le texte est pour ainsi dire réduit à l'espace neutre et homogène de la feuille de papier ; il fonctionne comme poème détachable, comme citation extraite du contexte, invite à l'explication du texte. »

O fato de haver durante toda a peça apenas um personagem em cena e que o texto, enquanto monólogo, ter a possibilidade de ser considerada como um “poema destacável”, poderia, como efetivamente aconteceu para alguns participantes da experiência, causar dificuldades para a sua compreensão, levando à idéia de que se tratava de um “texto difícil”. Em segundo lugar havia a dificuldade de desdobrar a personagem para o trabalho com o grupo. Para abordar esta última mais uma vez os esclarecimentos de Pavis vieram em nosso auxílio: “... o monólogo se apresenta sempre como diálogo de vozes opostas em que o locutor ajusta seus textos a suas próprias reações, empregando assim o discurso de outro.¹⁹” Estas vozes opostas do monólogo nos ajudaram, no decorrer da experiência, a criar, a partir de uma única personagem, vozes múltiplas de personagens múltiplos. No próprio texto *La nuit juste avant les forêts* a inclusão destas numerosas outras vozes é bastante clara e nesta polifonia, algumas delas são facilmente identificáveis. Aliás, o primeiro pronome que nele aparece não é o “eu” mas sim o “tu”: “*Você estava virando a esquina quando te vi...*²⁰” (KOLTÈS 1988:7). O monólogo parte deste encontro fracassado para, em seguida, se lançar em uma série de rupturas enunciativas com as vozes do trabalhador, do desempregado, do estrangeiro, de alguém que busca de um lugar para dormir e de uma companhia e tudo o que acontece é visto do ponto de vista desta personagem principal. Para Ubersfeld a particularidade desta peça Koltès é:

“... o contínuo, esta corrente da linguagem como o fluxo de um irresistível desejo de comunicar; sem pontuação forte, nada além do movimento da respiração, e uma espécie de entrançamento de temas, que dá a todo o texto seu ritmo musical de fuga...”²¹ (UBERSFELD 1999:29)

Cabe ainda ressaltar duas das características da escrita de Koltès que me fizeram acreditar que seus textos seriam uma base interessante para o trabalho realizado. A primeira é descrita por Anne Ubersfeld como “*a audácia de tricotar junto, sem medo, a*

¹⁹ « ... le monologue se présente toujours comme dialogue entre des voix opposées et que le locuteur ajuste son texte à ses propres réactions, y intégrant ainsi le discours d’autrui. »

²⁰ « Tu tournais le coin de la rue lorsque je t’ai vu... »

²¹ « le continu, cette coulée du langage comme le flux d’un irrésistible désir de communiquer ; pas de ponctuation forte, rien que le mouvement de la respiration, et une sorte de tressage de thèmes, qui donne à tout le texte son rythme musical de fugue... »

*linguagem do dia-a-dia e o mais elevado lirismo*²²” (UBERSFELD 1999:168). A segunda é que Koltès escreve, como mostra Ubersfeld em sua obra e como afirma o próprio autor, usando “*linguagens como música, ou seja, de uma maneira abstrata, a partir de emoções concretas*”. Para o autor é preciso “*apoiar-se sobre o sistema musical que existe no interior da linguagem falada*²³” (KOLTÈS apud UBERSFELD 1999:176). Esta qualidade musical da escrita de Koltès foi um dos elementos essenciais para as atividades que propusemos na experiência prática com veremos mais adiante. Um último ponto digno de nota é que Ubersfeld chama ainda atenção para o paradoxo do trabalho da sintaxe em Koltès, para a forma como o autor intercala trechos de frases curtas e simples com momentos que apresentam uma sintaxe beirando a oratória. Para ela é a sintaxe mais do que o vocabulário que carrega o ato perlocutório, o efeito emocional sobre o leitor: “*É a sintaxe que carrega o ritmo, e o ‘sentimento’*²⁴” (UBERSFELD 1999:174).

Para finalizar a presente introdução, cabe sublinhar que o que me inspirou para a realização desta pesquisa e que constitui na hipótese geral do trabalho é o fato de acreditar que o ensino de uma língua estrangeira não se limita ao conhecimento de vocabulário, estruturas sintáticas, textos literários e aspectos interculturais, mas deve ser abordado como um processo educativo no sentido mais amplo de liberação da mente para se chegar a uma apropriação do “outro”, do “diferente”, do “estrangeiro”.

Ao longo dos dois projetos-piloto percebi que essa abertura para a alteridade deixa de ser uma ameaça para a identidade do aluno e passa a ser um valor a mais no conhecimento de si mesmo. Sendo assim o aprendizado toma vida na comunicação do jogo, não sendo mais a aquisição de um conhecimento estagnado e fragmentado de fonética, gramática, vocabulário, literatura e civilização como apresentam os manuais de língua estrangeira. Nesse sentido, faço minhas as palavras de Cristina Pietraróia que afirma a necessidade “*de reestruturar o ensino do Francês Língua Estrangeira a partir da ênfase a aspectos geralmente negligenciados*”, e permiti-me colocar entre esses aspectos,

²² « l’audace de tricoter ensemble, sans crainte, le langage de tous les jours et le lyrisme le plus élevé. »

²³ « des langages comme de la musique, c’est à dire d’une manière abstraite, à partir des émotions concrètes. » (...) « S’appuyer sur le système musical qui existe à l’intérieur du langage parlé. »

²⁴ « C’est la syntaxe qui porte le rythme, et le sentiment. »

e como hipótese mais específica da presente tese, o texto teatral e os jogos dramáticos, ferramentas que podem ser utilizadas no processo de “*ensinar o aluno a ‘aprender a aprender’, para serem o próprio condutor de sua aprendizagem*” (PIETRARÓIA 1997:320), na medida em que contribuem para desenvolver no aprendiz uma maior confiança em sua produção oral.

O objetivo deste trabalho não foi o de propor uma nova metodologia para a didática das línguas estrangeiras, mas sim refletir sobre uma prática possível no ensino de francês língua estrangeira e com isto abrir espaço à reflexão sobre os recursos que cada professor tem a sua disposição para escapar à ditadura do manual. O professor tem a capacidade a partir de sua vivência pessoal e de sua própria criatividade, de usar seus recursos para propor novas alternativas e tornarem-se conceptores, não no sentido de conceberem métodos de uso geral para todos, mas de poder conceber cursos originais, inovadores e que possam ir ao encontro do desejo de comunicação do aluno.

Para Anderson “*o ato de aprender uma língua excede o próprio fato de aprender na medida em que falar a língua do outro, apreender a língua do outro, é confrontar (se confrontar a) ao fato de ser estrangeiro em si mesmo*²⁵” (ANDERSON 1999:268). Neste sentido aprender uma língua toca a história do sujeito na sua relação com o desejo e o que pretendi demonstrar é que, através da prática teatral e dos jogos, a *mise en voix* de textos com força lírica e musicalidade e o trabalho com o corpo podem ajudar o aluno nesta confrontação com a língua, levando-o a estabelecer a relação entre o desejo de comunicar e o prazer da fala. A noção de comunicação, tal como a vejo, ultrapassa a simples transmissão de informações: o que está em jogo é a expressão da própria subjetividade. Neste sentido chamo os participantes da experiência ora de alunos e ora de sujeitos. Cabe esclarecer que quando uso a palavra sujeito é no sentido de que a construção da outra palavra em língua estrangeira se inscreve na relação com o seu “eu”. Remeto-me à preocupação de Bakhtine de devolver a palavra ao sujeito:

²⁵ « L’acte d’apprendre une langue excède le fait d’apprendre lui-même dans la mesure où parler la langue de l’autre, saisir la langue de l’autre, c’est confronter (et se confronter à) sa propre étrangeté à soi-même »

“As palavras da língua não são de ninguém, mas, simultaneamente, nós apenas as ouvimos sob a forma de enunciados individuais, nós apenas as lemos em obras individuais, e elas possuem uma expressão que não é mais somente típica mas também individualizada (...) em função do contexto individual, não reproduzível, do enunciado.

*As significações lexicográficas das palavras da língua garantem sua utilização comum e a compreensão mútua de todos os usuários da língua, mas a utilização da palavra na troca verbal viva é sempre marcada pelo individual e o contextual. Pode-se estabelecer que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: enquanto **palavra neutra** da língua e que não pertence a ninguém, enquanto **palavra do outro** pertencendo aos outros e que completa o eco dos enunciados de outro e, enfim, enquanto palavra **a-si**, pois, na medida em que lido com esta palavra, em uma situação dada, com uma intenção discursiva, ela já está penetrada de minha expressão.²⁶” (grifos do autor) (BAKHTINE 1979:295)*

É a comunicação através desta palavra “penetrada” pela expressão individual e subjetiva, esta palavra a-si, esta construção de um novo “eu” na língua estrangeira que trata o presente trabalho. E para isto abordaremos, no capítulo 1, o teatro em cena, discorrendo sobre os aspectos teóricos no que diz respeito ao teatro como comunicação, como trabalho sobre a subjetividade e, finalmente, como jogo.

No capítulo 2 colocarei em cena o sujeito, apresentando a descrição e a análise da seqüência experimental. Em primeiro lugar descreverei os instrumentos de coleta de dados da pesquisa e, em segundo lugar, farei a caracterização da população.

No terceiro capítulo, a língua entrará em cena através, em uma primeira etapa, das representações que os participantes apresentaram do aprendizado de francês língua estrangeira. Em uma segunda etapa abordarei a análise dos discursos sobre a experiência e finalizarei com uma reflexão sobre a exploração do ritmo e das sonoridades no texto de Koltès.

²⁶ « Les mots de la langue ne sont à personne, mais, simultanément, nous ne les entendons que sous forme d'énoncés individuels, nous ne les lisons que dans des œuvres individuelles, et ils possèdent une expression qui n'est plus seulement typique mais aussi individualisé (...), en fonction du contexte individuel, non reproductible de l'énoncé.

Les significations lexicographiques des mots de la langue garantissent leur utilisation commune et la compréhension mutuelle de tous les usagers de la langue, mais l'utilisation du mot dans l'échange verbal vivant est toujours marquée par l'individuel et le contextuel. On peut poser que le mot existe pour le locuteur sous trois aspects : en tant que *mot neutre* de la langue et qui n'appartient à personne, en tant que *mot d'autrui* appartenant aux autres et que remplit l'écho des énoncés d'autrui et, enfin, en tant que *mot à-soi*, car, dans la mesure où j'ai affaire à ce mot, dans une situation donnée, avec une intention discursive, il est déjà pénétré de mon expression. »

CAPÍTULO 1
O TEATRO EM CENA

“De nossos encontros nasce nossa linguagem²⁷” (GATTI 2002:65). Tomamos emprestada a afirmação de Armand Gatti, dramaturgo e diretor de teatro, para ilustrar o processo da escolha bibliográfica e apresentar nosso percurso teórico que passou por diferentes etapas no decorrer da pesquisa. Em cada encontro com os autores abria-se um leque de possibilidades e do qual íamos alargando cada vez mais focos de interesse. A dificuldade foi de tentar reduzi-los ao necessário. Em primeiro lugar havia minha própria concepção de teatro advinda de uma prática pessoal motivada por uma necessidade de “expressão” em termos do emocional e do estético. Percebo, na minha experiência, a atividade teatral como veículo de expressão de sensações, emoções e reflexões através de um projeto estético. E, em segundo lugar, levo em consideração minha vivência como professora de francês língua estrangeira. Na intersecção destes dois projetos profissionais e de vida privilegiei alguns aspectos do texto e da atividade teatrais em detrimento de outros não menos importantes, mas que não se adaptariam ao presente trabalho. Minha intenção não é, de forma nenhuma, reduzi-los a um mero instrumento didático ou de comunicação, mas sim levar em conta sua multiplicidade de funções que procuraremos delimitar no decorrer da tese sem a preocupação de esgotar assunto tão amplo.

No que diz respeito à atividade teatral, três pressupostos formaram a base e nos guiaram no decorrer desta pesquisa. O primeiro foi o fato de considerarmos o teatro como comunicação, em segundo lugar, norteou-nos a idéia do teatro como trabalho com a subjetividade incluindo o corpo e a voz e, por fim, o teatro e suas relações com o jogo.

No que concerne o teatro como comunicação partiremos da reflexão sobre a leitura do texto teatral para chegar à descrição das características do diálogo no texto dramático. Em seguida abordaremos o conceito de comunicação segundo Roman Jakobson, da proposta de reformulação do mesmo apresentada por Catherine Kerbrat-Orecchioni e sua

²⁷ “De nos rencontres naît notre langage”

aplicação para o teatro tal como é desenvolvido por Anne Ubersfeld. Finalizarei esta etapa do trabalho com o conceito de Elie Bajard de “transmissão vocal do texto”.

Na segunda parte introduzimos a noção de ritmo de Henri Meschonnic e, no que diz respeito às relações do teatro com a subjetividade e com a aprendizagem de língua estrangeira, propomos uma reflexão sobre as pesquisas de Gisele Pierra.

Para concluir trataremos as relações do teatro com o jogo tomando como base as obras de Augusto Boal, Jean-Pierre Ryngaert, Maria Lúcia Pupo e Viola Spolin.

1. AS VOZES

1.1. Texto, leitura e texto teatral

Para iniciar as reflexões sobre o texto teatral partiremos da definição de texto de Umberto Eco, segundo a qual, *“um texto representa uma cadeia de artifícios de expressão que devem ser atualizados pelo destinatário”* (ECO 2002:35). Sendo assim, o texto, como “cadeia de artifícios de expressão”, deve possuir uma unidade lingüística e semântica, com coesão e coerência, deve acontecer em uma situação de comunicação e servir para transmitir algo. O autor vai mais além dessa primeira parte de sua definição, afirmando que esses elementos devem ser “atualizados pelo destinatário”, o texto seria portanto:

“entremeado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos, e quem o emitiu previa que esses espaços e interstícios seriam preenchidos e os deixou brancos por duas razões. Antes de tudo, porque um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu (...) Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar” (ECO 2002:37).

Para Jocelyne Giasson (2003), o contato do leitor com o texto se dá em diversas instâncias, sendo a primeira delas o uso de seus conhecimentos da sintaxe, gramática e semântica, importante, mas não suficiente para dar conta da complexidade da leitura. Uma

segunda instância seria o uso dos mecanismos de predição, de antecipação, a realização de hipóteses e a tentativa de verificação, procedimentos estes que são característicos da língua escrita, que tira partido, entre outros elementos da diagramação, do sublinhado e dos recuos, no que difere da língua oral que recorre à entonação, à pausa e aos gestos.

Para Giasson um dos elementos essenciais da leitura é que se trata de um processo de construção de sentido. Isso quer dizer que as experiências lingüísticas e de vida, as crenças e a visão de mundo do leitor, seu conhecimento prévio do texto e até mesmo sua intenção no momento (o conhecido) vão ter uma influência direta sobre a sua compreensão do texto (o novo). Nesse processo de construção do sentido o leitor deve estabelecer as relações entre o conhecido e o novo, desenvolvendo um diálogo entre eles, conforme explica Cristina Pietraróia em seu livro *Questões de leitura*:

*“o ou os sentidos não são fornecidos previamente, e nem podem ser ‘achados’ no texto, como se lá tivessem sido fixados pelo autor. Construir sentido em leitura é fazer interagir as experiências de linguagem do leitor e seus conhecimentos de mundo com a matéria-prima escrita que possui diante dos olhos, por meio dos dados formais e contextuais desta última. Nessa interação, alcançada pela execução de inúmeras estratégias, o leitor refaz o caminho percorrido pelo autor do texto, servindo-se para isso das pistas ou dos rastros deixados durante o processo de escrita para inaugurar um novo percurso, individual e subjetivo, mas **nunca arbitrário**, pois o próprio texto indica os caminhos a serem seguidos. (PIETRARÓIA 200:20) (grifos da autora)*

Dessa forma a leitura apresenta-se como um processo de interação que se estabelece não somente entre um autor e um leitor, mas, principalmente, entre o texto e o leitor.

Nessa interação, o leitor pode assumir, para Giasson, duas **posições** diferentes: a que reflete uma leitura utilitária e, por outro lado, a que reflete uma leitura estética. Apesar de presentes em todas as situações de leitura, ambas possuem objetivos diferentes. A leitura utilitária é a posição que toma o leitor que pretende entender a informação contida no texto. A leitura estética pode ser atribuída aos textos literários, textos polissêmicos e ambíguos que deixam mais espaço para o leitor e cuja função é a de despertar emoções.

Mais adiante, Giasson, falando das **funções da leitura**, também as divide em utilitária e estética e descreve os textos literários como aqueles que foram escritos para o prazer do leitor. Embora a autora faça referência apenas à ficção e à poesia como exemplos desse tipo de texto, abordaremos o texto teatral, que possui características da língua oral e da língua escrita e é construído para o prazer do leitor, do espectador e, podemos acrescentar, para o prazer daquele que o transmite oralmente.

Jean-Pierre Ryngaert começa seu livro *Introduction à l'analyse de théâtre* com a seguinte definição de texto de Umberto Eco, que complementa a primeira, citada no início do presente trabalho:

*“O texto é uma máquina preguiçosa que exige do leitor um obstinado trabalho de cooperação para preencher os espaços do não-dito ou do já-dito que ficou em branco (...) o texto simplesmente não passa de uma máquina pressuposicional.”*²⁸(ECO 2002:11)

Essa definição, feita não especificamente para o teatro, descreve o texto, de forma geral, como “preguiçoso” e “esburacado”. O texto teatral só vem a confirmá-la ainda mais em razão da relação que ele estabelece com a representação. A expressão usada, em francês, para defini-lo, tanto por Jean-Pierre Ryngaert, quanto por Anne Ubersfeld, é “texte troué”, que já foi traduzida por “texto aberto”, “texto esburacado”, “texto com brechas”, “texto vazado”, ou ainda, “texto lacunoso”. Anne Ubersfeld afirma que *“como todo texto literário, ainda mais por razões evidentes, o texto de teatro é lacunoso”*²⁹ (UBERSFELD 1996:19). É por essa razão que o leitor precisa de algumas chaves, de alguns procedimentos de leitura para compreendê-lo.

O texto teatral possui um duplo paradoxo: o primeiro, entre o texto propriamente dito e sua encenação, e o segundo, reflexo do primeiro, entre suas duas partes constitutivas

²⁸ « Le texte est une machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dit ou de déjà dit resté en blanc, (...) le texte n'est pas autre chose qu'une machine présuppositionnelles ».

²⁹ « comme tout texte littéraire, mais plus encore, pour des raisons évidentes, le texte de théâtre est troué »

distintas, a saber, a rubrica e o diálogo. Por esse motivo o texto de teatro, além de ser “preguiçoso e lacunoso”, é ainda mais incompleto do que os outros, já que lhe falta um elemento essencial, sua concretização possível, ou seja, sua representação. Como afirma Ryngaert, a representação é “uma tarefa datada”, que não explica o texto, não tendo a função de tapar os seus buracos, mas sim, apresentar outros vazios (RYNGAERT 2004). O leitor deve realizar um trabalho de atualização do texto, tentando completar as lacunas, como em qualquer outro tipo de leitura e, além disso, imaginar uma representação possível para a obra.

Essa relação altamente dialética que se estabelece entre o texto e a representação teatral é explicitada por Anne Ubersfeld: “*a distância (...) entre o texto, que pode ser objeto de uma leitura poética infinita, e o que faz parte da representação, imediatamente legível*³⁰” (UBERSFELD 1996:11). Ubersfeld define o teatro como “a arte do paradoxo” sendo, ao mesmo tempo, produção literária, e por isso eterna, e representação concreta, sempre diferente. O fazer teatral implica, conseqüentemente, estes dois elementos: o caráter de perenidade do texto e o efêmero da cena.

Essa oposição entre o texto e a representação envolve uma outra que é a que existe entre o diálogo e a rubrica. Esta última é percebida através de uma marca exterior, tipográfica. De forma geral pode-se chamar de rubrica tudo o que, no texto teatral, não é diálogo. Na rubrica, é o próprio dramaturgo que se expressa indicando o gesto, as ações, a identidade e até mesmo as emoções das personagens. Esse recurso tem ainda o papel de informar quem diz o quê e qual é o cenário e o lugar onde se dá a cena. Elaborada para ser “lida” e não “dita”, a rubrica possui a função da linguagem que Roman Jakobson chamou de **conativa** (JAKOBSON 1969), pois serve de “norma” para a encenação.

Para Ubersfeld, “*a distinção lingüística fundamental entre a rubrica e o diálogo diz respeito ao sujeito da enunciação, ou seja, à pergunta **quem fala?***³¹” (grifo da autora) (UBERSFELD 1996:17). Ela indica o contexto da comunicação, as condições concretas do uso da palavra e tem o papel de formular as condições de exercício da fala, dando as

³⁰ « l'écart (...) entre le texte, qui peut être l'objet d'une lecture poétique infinie, et ce qui est de la représentation, immédiatement lisible. »

³¹ « La distinction linguistique fondamentale entre le dialogue et les didascalies touche au sujet de l'énonciation, c'est-à-dire à la question *qui parle ?* »

indicações cênicas concretas para os técnicos e encenadores, e as imaginárias, para que o próprio leitor construa mentalmente a encenação (UBERSFELD 1996). A rubrica pode ocupar maior ou menor espaço dependendo da época ou do estilo do autor.

Já o diálogo é o sinal de reconhecimento mais imediato do teatro como gênero até o final dos anos sessenta. Corvin, no seu dicionário, cita Hegel, que afirma ser “*o diálogo que representa o modo de expressão dramático por excelência.*”³² (CORVIN 1991:255). Para Anatol Rosenfeld, ele é a forma natural através da qual os atores, transformados em personagens, envolvem-se em tramas variadas, relacionam-se e expõem de “*maneira compreensível uma ação complexa e profunda*” (ROSENFELD 2000:34).

O diálogo pode ser considerado um dos elementos essenciais da teatralidade, pois é a apresentação do texto na forma dialogada que o opõe ao romance, ao ensaio e à poesia. No teatro clássico, ele é convencionalmente considerado como o meio quase exclusivo, para a personagem, de manifestar sua identidade própria e sua personalidade. Portanto, o teatro é, antes de tudo, e desde a sua origem, diálogo. Mas, além do diálogo entre as personagens, existe um outro, que se estabelece entre o autor e o público, no qual este último é considerado como um “*parceiro mudo, para quem todos os discursos se dirigem*”³³ (RYNGAERT 2004:13). Essa pluralidade de vozes – a do autor, do ator e da personagem – é assim explicada por Anne Ubersfeld: “*O diálogo é sempre a voz de um outro – e não somente a voz de um outro, mas de vários outros*”³⁴ (UBERSFELD 1996:18). A voz do autor (“*sujet écrivain*”) seria a superposição de todas as vozes. A personagem fala enquanto personagem, mas é o autor quem faz com que ela fale. Assim, todo o texto de teatro tem dois sujeitos de enunciação, a personagem e o eu-autor, da mesma forma que existem dois receptores, o outro-ator e o público. Quando uma personagem fala, ela não o faz sozinha, o autor fala, ao mesmo tempo, pela sua boca.

Muito embora tomemos como pressuposto básico o teatro como comunicação é preciso levar em conta o fato de que a comunicação no teatro é fundamentalmente

³² « C’est le dialogue qui représente le mode d’expression dramatique par excellence. »

³³ « un partenaire muet à qui (...) tous les discours s’adressent. »

³⁴ « Le dialogue est toujours la voix d’un autre – et non seulement la voix d’un autre, mais de plusieurs autres. »

diferente das trocas languageiras que se efetuam na realidade, como afirmam Marie-Claude Albert e Marc Souchon com propriedade:

“As proposições ‘troçadas’ entre personagens, são apenas simulacros; elas não correspondem aos diálogos que se pode observar e analisar em interações verbais reais (conversas, entrevistas, debates, etc.)³⁵” (ALBERT 2000:111)

No diálogo de teatro as interações são fictícias. Existe, por um lado, o dramaturgo que fala ao seu leitor ou espectador através das indicações cênicas e rubricas e, por outro, as informações troçadas entre as personagens ou enunciadas por uma personagem para o público. Essas informações troçadas pelas personagens, ou seja, o diálogo teatral, parecem imitar os diálogos reais, não restituindo, no entanto, a espontaneidade das trocas comuns, dando, contudo a impressão de “naturalidade” (ALBERT 2000).

Em dois artigos diferentes, Catherine Kerbrat-Orecchioni trata do diálogo teatral. No mais recente, escrito para os “Cahiers de Praxematique” da Universidade de Montpellier, e intitulado *Dialogue théâtral vs conversions ordinaires*, a autora ressalta as diferenças entre os dois tipos de interação:

*“A preocupação naturalista dos dramaturgos é extremamente variável segundo as escolas e os autores. Mas o certo é que mesmo naqueles que reivindicam a ‘mimeses’ (concebida aqui em termos de semelhança entre o discurso das personagens de teatro e o das pessoas da vida comum), essa só pode ser muito relativa e ilusória: existe, quando muito, no teatro, a produção de certos **efeitos de conversação**...³⁶ (grifo da autora.)” (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996:47)*

³⁵ « Les propos ‘échangés’ entre les personnages, ne sont que des simulacres; ils ne correspondent pas aux dialogues que l’on peut observer et analyser dans des interactions verbales réelles (conversations, entretiens, interviews, débats, etc. »

³⁶ « Le souci naturaliste des dramaturges est extrêmement variable selon les écoles et les auteurs. Mais ce qu’il y a de sûr, c’est que même chez ceux qui se réclament de la “mimésis” (conçue ici en termes des ressemblances entre le discours des personnages de théâtre, et celui des personnages de la vie ordinaire), celle-ci ne peut jamais être que très relative et illusoire: il y a au mieux, au théâtre, production de certains *effets-de-conversation*... »

Como seria, então, o processo de elaboração dessa fala da personagem? Seria o diálogo teatral construído da mesma maneira que o diálogo da vida cotidiana? Ou seguiria o mesmo sistema de elaboração do diálogo de romances? Apesar de ser uma das marcas de teatralidade, o diálogo não pode ser construído como o da vida comum nem de uma forma livresca demais de maneira que não possa ser dito pelo ator. No diálogo teatral deve existir um equilíbrio entre a naturalidade do dito e o nível de elaboração do escrito (LARTHOMAS 1972) dois elementos constituintes da linguagem dramática. Portanto, o diálogo teatral, como texto elaborado para ser dito, deve fazer uso de elementos tomados da realidade da fala humana, usando algumas referências da comunicação “real”, mas não pode reproduzir exatamente uma troca verdadeira, pois existe nele, também, um componente de percepção estética. O ator deve, então, poder articular cada réplica sem dificuldade e com prazer. Esse efeito estético pode passar pelo poético, na dimensão da *função poética* da linguagem, descrita por Jakobson (1981). Nela, a ênfase é colocada no aspecto palpável dos signos [*le côté palpable des signes*], baseia-se no significante (vocabulário, sons, imagens) e nas combinações possíveis dos elementos concretos da linguagem. O autor não escolhe as palavras somente pelo seu valor informativo, mas sim pelos seus “efeitos estéticos” de ritmo, de entonação ou de sonoridade, ou ainda, através de violações das leis conversacionais que garantem um efeito de surpresa para o leitor/espectador (UBERSFELD 1996).

Pode-se, então, considerar como características do texto oral alguns “efeitos de conversação”, ou ainda, algumas marcas da linguagem falada, tais como interrupções, lapsos, balbucios, falas regionais e populares, mudanças de registro, além do tom, a entonação, o ritmo, a fluência, que podem ser determinados pela rubrica ou mesmo pelo tipo de escrita do autor. Logo, como existe a intenção do autor por trás de cada fala de personagem, nada é deixado ao acaso, os esquemas de interação são, de uma certa maneira, “purificados” com o objetivo de atingir um equilíbrio entre “efeitos estéticos” e “efeitos de conversação”. Por outro lado, não podemos deixar de observar que alguns autores do teatro contemporâneo optam por exibir as marcas da linguagem falada como recurso de teatralidade, não efetuando essa “purificação da linguagem”.

Em um outro artigo, Catherine Kerbrat-Orecchioni chega a afirmar que esta seqüência estruturada de réplicas, que é o diálogo teatral, pode ser considerada como uma “*espèce de conversation*” [*espécie de conversação*], contudo, prossegue a autora:

“... não se deveria de forma alguma tomar essas **simulações** fabricadas por reproduções perfeitamente miméticas das trocas que acontecem na vida ‘comum’ – nem mesmo que seja por causa da especificidade (...) do dispositivo enunciativo no qual se inscreve o diálogo teatral³⁷.” (grifo da autora) (KERBRAT-ORECCHIONI 1984:47)

É essa especificidade do dispositivo enunciativo no diálogo teatral através do texto, em um primeiro momento e mais adiante através da encenação que se acopla a ele, que vamos explicitar. Para isso partimos do esquema já bastante conhecido de Roman Jakobson (1963) constituído por um emissor, um destinatário e entre os dois o contexto, a mensagem, o contato e o código. Na linguagem comum um emissor pode conversar com um ou vários destinatários, ao passo que no teatro lidamos com uma cadeia de emissores. Existe para Catherine Kerbrat-Orecchioni uma “*articulação de instâncias enunciativas*³⁸” (KERBRAT-ORECCHIONI 1984:47). O esquema proposto pela autora envolve um pólo emissor e um pólo receptor múltiplos. No pólo emissor encontram-se autor/ personagem / ator e no pólo receptor ator / personagem / público. A partir desse esquema a autora discute qual é o estatuto do público enquanto receptor do discurso teatral. Para ela o público é um destinatário indireto para o autor e para o ator, mas para a personagem ele é um receptor adicional, uma espécie de “voyeur” que surpreende as conversas entre as personagens. É evidente que essa situação é também um simulacro, o público não é um verdadeiro « voyeur », daí a explicação de Kerbrat-Orecchioni:

³⁷ « ... il ne faudrait surtout pas prendre ces **simulations** fabriquées pour des reproductions parfaitement mimétiques des échanges qui ont lieu dans la vie « ordinaire » - ne serait-ce qu'à cause de la spécificité (...) du dispositif énonciatif dans lequel s'inscrit le dialogue théâtral ».

³⁸ « emboitement d'instances énonciatives »

“O teatro é, portanto, ‘linguagem surpresa’ ou melhor ‘linguagem como surpresa’ – pois trata-se de um ‘fazer-como-se’ na qual, é claro, ninguém é ingênuo.³⁹” (KERBRAT-ORECCHIONI 1984:49)

Para Ubersfeld a enunciação no teatro é com certeza um processo complexo no qual existe uma multiplicidade de emissores que compreende o autor, o diretor, outros técnicos e os atores em relação estreita uns com os outros. O receptor também é duplo, ou seja, o ator no caso do diálogo e o público que é, em última instância para a autora, o destinatário final da mensagem. Passamos do “voyeur” para Kerbrat-Orecchioni a destinatário final para Ubersfeld. Kerbrat-Orecchioni coloca o público como destinatário mais especificamente no caso do monólogo, para a autora é quando existe o monólogo no qual a personagem expressa *“sa pensée secrète”* [*“seu pensamento secreto”*] (KERBRAT-ORECCHIONI 1984:54) que o público se torna destinatário e cúmplice do ator.

Para Ryngaert (RYNGAERT 2004), nesta troca entre ator e público, todas as combinações são possíveis segundo as diferentes dramaturgias. No que o autor chama de épico “puro”, teorizado por Brecht, a personagem reconhece explicitamente a presença do público e a ele dirige o seu discurso, ou até mesmo, o ator abandona sua personagem para se dirigir ao público enquanto tal. No dramático “puro” o público possui o estatuto de destinatário indireto a quem os discursos são dirigidos de maneira não explícita, existindo ainda inúmeras combinações possíveis entre os dois pólos.

No que diz respeito à mensagem no teatro, Ubersfeld explica que a mesma é constituída pela soma do Texto (T) e da Representação (P). Para realizar uma análise semiológica do teatro a autora baseia-se numa tentativa de *“determinar os modos de leitura que permitem não somente esclarecer uma prática textual muito particular, mas mostrar, se possível, os laços que unem esta prática textual e uma outra que é a representação⁴⁰”* (UBERSFELD 1996:8). Podemos então concluir que esses dois subconjuntos que formam a “performance” teatral, a saber, o texto T e a representação P,

³⁹ « Le théâtre, c’est donc du « langage surpris » ou plutôt du « langage comme surpris » - car il s’agit là d’un « faire-comme-si » dont bien entendu personne n’est dupe. »

⁴⁰ « déterminer les modes de lecture qui permettent non seulement d’éclairer une pratique textuelle et une pratique autre, qui est celle de la représentation ».

formam um “conjunto de signos” que se “inscrevem em um processo de comunicação do qual eles constituem a mensagem”⁴¹ (UBERSFELD 1996: 30). Isto faz com que os códigos também sejam múltiplos: lingüísticos, perceptivos (visuais e auditivos), socioculturais (verossimilhança, psicologia, etc.), propriamente teatrais (espaço cênico, interpretação etc.).

Em sua reflexão sobre o teatro como processo de comunicação a autora cita Georges Mounin como um dos autores que não estabelece a mesma relação. Em seu livro *Introduction à la sémiologie*, o autor descreve uma das razões desta recusa afirmando que “se existe comunicação, ela se dá em sentido único, diferentemente do que acontece na comunicação propriamente lingüística”⁴² (MOUNIN 1960:89). O ponto essencial da refutação de Mounin à idéia de vislumbrar a hipótese do teatro como comunicação baseia-se no pressuposto de que para que exista comunicação “o emissor pode se tornar por sua vez receptor”⁴³ (MOUNIN 1960:89) usando para isso o mesmo código, o que, para o autor, não acontece no teatro. Anne Ubersfeld, contudo, refuta esta afirmativa apresentando a seguinte argumentação:

*“que o receptor não possa, em regra geral, responder segundo o mesmo código, como observa G. Mounin, não significa de modo algum que não haja comunicação. A uma mensagem emitida em código morse ou em linguagem cifrada pode perfeitamente corresponder uma resposta por gesto, em linguagem vulgar, ou nenhuma resposta.”*⁴⁴ (UBERSFELD 1996: 20)

Ao fato de que Mounin subordine a comunicação à “intenção” de comunicar Ubersfeld ressalta que :

⁴¹ « ... s’inscrivent dans un procès de communication dont ils constituent le message. »

⁴² « si communication il y a, elle est à sens unique, à la différence de ce qui se passe dans la communication proprement linguistique »

⁴³ « l’émetteur peut devenir à son tour récepteur »

⁴⁴ « que le récepteur ne puisse pas, en règle générale, répondre suivant le même code, comme le remarque G. Mounin, ne signifie pas du tout qu’il n’y ait pas communication. A un message chiffré peut parfaitement correspondre une réponse par geste, en langage vulgaire, ou pas de réponse du tout.

“A intenção de comunicar não pode se remeter à intenção de comunicar uma ciência ou um conhecimento determinado, claro e distinto. A arte em geral distingue a intenção de comunicar ao passo que a mensagem comporta toda uma parte que não é do domínio da intencionalidade. Isto diz respeito ao teatro como a outras formas de arte: a riqueza dos signos, a extensão e a complexidade dos sistemas que eles formam, ultrapassam infinitamente a intenção primeira de comunicar. Se há uma perda da informação em relação ao projeto primitivo, há também ganhos imprevistos; mesmo que deixemos de lado a questão de ruídos (ou seja signos involuntários que perturbam a comunicação), há em toda comunicação uma parte de informação involuntária, inconsciente (mas que não se poderia sem abuso dizer não intencional), cuja recepção é possível ou se impõe ao auditor...”⁴⁵ (UBERSFELD 1996: 31).

A autora conclui dizendo que a atividade teatral merece o nome de comunicação mesmo que muitos dos signos emitidos por ela *“não podem ser levados em conta por um projeto consciente”⁴⁶* (UBERSFELD 1996: 32).

Ubersfeld acredita que o papel do espectador nesse processo não é, de forma nenhuma, passivo. Em primeiro lugar pelo processo mesmo da **catarse** através do qual o espetáculo oferece a liberação das emoções retratando os desejos do espectador na construção de um “real” que não é inserido na realidade da vida comum e que libera o espectador *“que vê se cumprir ou se exorcizar seus temores e seus desejos, sem que seja a vítima deles, mas não sem a sua participação.”⁴⁷* (UBERSFELD 1996: 36). A participação do espectador se dá especialmente através de dois elementos que entram em concorrência:

“a reflexão de um lado e do outro o contágio passional, o transe, a dança, tudo o que partindo do corpo do ator induz a emoção no corpo e no psiquismo do

⁴⁵ « L'intention de communiquer ne peut se ramener à l'intention de communiquer une science ou une connaissance déterminée, claire et distincte. L'art en général distingue l'intention de communiquer alors que le message comporte toute une part qui ne ressortit pas à l'intentionnalité. Il en est du théâtre comme d'autres formes d'art: la richesse des signes, l'étendue et la complexité des systèmes qu'ils forment, dépassent infiniment l'intention première de communiquer. S'il y a perte de l'information par rapport au projet primitif, il y a aussi gains imprévus ; même si nous laissons de côté la question de bruits (c'est-à-dire des signes involontaires qui troublent la communication), il y a dans toute communication une part d'information involontaire, inconsciente (mais qu'on ne saurait sans abus dire non intentionnelle), dont la réception est possible ou s'impose à l'auditeur... »

⁴⁶ « ne peuvent être pris en compte par un projet conscient. »

⁴⁷ « qui voit s'accomplir ou s'exorciser ses craintes et ses désirs, sans qu'il en soit la victime, mais non sans sa participation. »

espectador; tudo o que faz que o espectador da cerimônia teatral ser induzido por signos (sinais) a experimentar as emoções⁴⁸” (UBERSFELD 1996: 42).

Ubersfeld prossegue com sua reflexão explicando que o prazer teatral pode ser considerado em parte como uma construção de uma fantasia que se pode “viver por procuração⁴⁹”, sem perigo:

“O teatro não produz apenas nos espectadores o despertar das fantasias, mas também às vezes o despertar da consciência, um não indo talvez sem o outro, como diz Brecht, pela associação do prazer e da reflexão.⁵⁰” (UBERSFELD 1996: 42).

Falando da fantasia do espectador Ubersfeld introduz o aspecto inconsciente no que diz respeito à arte em geral e em particular ao teatro. Mounin chega a se expressar sobre este fator que, para ele, não é explicável em termos lingüísticos. O autor chama esta reação inconsciente do público de “frémissement” [“estremecimento”] e “électricité” [“eletricidade”] da sala, afirmando, no entanto, caber ao psicólogo e ao psicanalista explicitar esta relação complexa da adesão ou não adesão do público “*ao timbre da voz, à mímica, aos gestos, aos comportamentos físicos da personagem encarnada⁵¹*” (MOUNIN 1960:90).

De forma categórica Mounin afirma que o teatro não pode ser uma “*cópia servil do modelo de comunicação lingüística⁵²*” (MOUNIN 1960:89). Neste ponto existe, aparentemente, uma concordância entre os dois autores, pois Anne Ubersfeld afirma que

⁴⁸ « la réflexion d’une part et de l’autre la contagion passionnelle, la transe, la danse, tout ce qui partant du corps du comédien induit l’émotion dans le corps et dans le psychisme du spectateur ; tout ce qui fait que le spectateur de la cérémonie théâtrale est induit par des signes (signaux) à éprouver les émotions »

⁴⁹ « Le théâtre ne produit pas seulement chez les spectateurs le réveil des fantasmes, mais aussi parfois le réveil de la conscience, l’un peut-être n’allant pas sans l’autre, comme le dit Brecht, par l’association du plaisir et de la réflexion. »

⁵⁰ « Le théâtre ne produit pas seulement chez les spectateurs le réveil des fantasmes, mais aussi parfois le réveil de la conscience, l’un peut-être n’allant pas sans l’autre, comme le dit Brecht, par l’association du plaisir et de la réflexion. »

⁵¹ « au timbre de la voix, à la mimique, aux gestes, aux comportements physiques du personnage incarné. »

⁵² « copie servile du modèle de communication linguistique »

“o funcionamento teatral não pode se reduzir à comunicação⁵³” (UBERSFELD 1996: 41), com o que estamos de pleno acordo, sobretudo se nos limitarmos ao esquema inicial de Jakobson que, no entanto, deve ser ampliado como foi proposto por Kerbrat-Orecchioni (KERBRAT-ORECCHIONI 1997). A autora propõe uma reformulação do esquema da comunicação incluindo vários elementos tanto no pólo do emissor quanto no pólo do receptor, tais como competências lingüística e para-lingüística, competências ideológica e cultural, limites do universo de discurso, modelo de produção e, finalmente, o que nos interessa mais de perto, o que a autora chama de determinações “psi”. Esse componente, que é acrescentado ao esquema de comunicação, permite-nos incluir o que acontece de forma inconsciente, no sentido de que escapa à consciência do sujeito, e que é imprescindível na comunicação teatral e artística de forma geral, a saber, o componente da subjetividade, da comunicação intersubjetiva. É o que Mounin chama de “estremecimento” e “eletricidade”, algo que acontece, que se passa dentro do espaço do fazer teatral no momento em que somos atravessados pela palavra do autor e pela voz e pelo corpo do ator. O prazer, o transe, a paixão e ao mesmo tempo a reflexão são elementos que fazem com que a comunicação no teatro se estabeleça de forma tão complexa. Escolhi explicitar esta relação que se dá em uma experiência teatral e que implica, ao mesmo tempo, aspectos físicos, mentais e emocionais, mais adiante no âmbito do nosso trabalho, através dos conceitos de ritmo, significância e oralidade nos trabalhos de Henri Meschonnic e de subjetividade na obra de Gisele Pierra. No entanto, para finalizar esta etapa das relações do teatro com a comunicação, abordarei os processos de leitura do texto teatral e o conceito de “transmissão vocal” desenvolvidos por Elie Bajard.

1.2. O texto teatral e a voz

O texto teatral, por ocupar esse lugar privilegiado entre o falado e o escrito, pede, até mesmo exige, o uso da voz. Em nossas pesquisas deparamos com o conceito de

⁵³ « le fonctionnement théâtral ne peut pas se réduire à la communication. »

“transmissão vocal do texto” sobre o qual desenvolveremos algumas reflexões, por acreditar que este tipo de atividade terá um papel importante na parte prática do presente trabalho, justamente no processo de tirar proveito da relação que é intrínseca ao texto teatral entre o escrito e o falado.

A leitura, como já vimos, é um ato dialógico que se estabelece entre o texto e o leitor, ao passo que, na “transmissão vocal” existe o corpo de um “mediador” que se coloca entre o texto e o receptor. Esse “mediador” ou “transmissor”, assume, como um ator, a fala de um texto teatral e mobiliza o próprio corpo, o gesto, o olhar, a respiração, tornando-se dessa forma um segundo emissor. Isso quer dizer que no plano estético a transmissão vocal comporta uma certa dose de teatralidade.

É importante ressaltar ainda que esse tipo de transmissão também não é o que se costumava chamar de “leitura em voz alta”. Elie Bajard (2001) define de forma clara e objetiva cada uma dessas atividades com o intuito de evitar o que chamou de “confusão terminológica”. Para isso, faz uma retrospectiva histórica das modalidades da passagem ao oral dos textos, descrevendo, em primeiro lugar, o que ele chama de “ruminação do texto”, prática corrente a partir do século IV, sendo até mesmo o único tipo de leitura existente. Nessa época, devido à própria forma do texto escrito, o “volumen”, no qual não havia espaço entre as palavras, a leitura silenciosa era considerada um prodígio. Os textos deviam ser “vocalizados” para serem decifrados, memorizados e depois retomados para serem entendidos. Portanto a compreensão, posterior à decifração, só ocorria graças à transformação dos signos escritos em signos orais.

Outra modalidade de “vocalização”, a de uma atividade voltada para os outros, tinha por objetivo comunicar oralmente um texto escrito para uma pessoa que não soubesse ler, ou que estivesse impossibilitada de fazê-lo. Como praticante desta modalidade temos o padre, que era o mediador entre os livros sagrados e os fiéis, o chefe da família ou ainda, nas sociedades não alfabetizadas, o leitor público. Elie Bajard cita ainda como exemplo desta modalidade de “vocalização” a Literatura de Cordel. Uma terceira modalidade foi chamada “leitura em voz alta” ou ainda “leitura expressiva”,

considerada até o início do século XX como “*uma verdadeira leitura crítica*” (BAJARD 2001: 35), necessária para uma análise aprofundada do texto.

Na França, já no início do século XX, foram fixadas três etapas de aprendizagem da leitura: a decifração, ou seja, a capacidade de transformar signos escritos em sons (etapa do processo de aprendizagem da leitura), a leitura corrente e, por último, a leitura expressiva, consolidando o seu papel de objetivo final da aprendizagem da leitura. Porém, com o desenvolvimento do conceito de leitura como encontro individual com o texto, como comunicação entre o leitor e o texto num processo no qual se tem o acesso à construção do sentido, a “leitura em voz alta” foi perdendo pouco a pouco sua hegemonia e a “leitura silenciosa” passou a ser valorizada. Se antes era considerado imprescindível emitir som para entender, mais tarde passou a ser necessário entender para transmitir som, ou nem mesmo chegar a esta última etapa.

Cabe salientar que essas duas leituras não são do mesmo tipo. Para Bajard, é necessário distinguir uma atividade individual e silenciosa, da outra, uma atividade social, de comunicação. Na “confusão terminológica” que ocorreu, a “leitura em voz alta” ou “expressiva” foi banida dos currículos por não poder ser considerada como leitura. Assim, qualquer tipo de prática oral do texto foi também eliminado do ensino sem que fosse percebido que a prática oral do texto não pode ser reduzida apenas à “leitura em voz alta” ou, menos ainda, à decifração.

Em função da não existência de uma expressão adequada, Bajard propõe, em sua obra *Ler e dizer*, o termo “*dizer o texto*” (BAJARD 2001:73) como uma possível alternativa para o trabalho oral com textos e, em *Caminhos da Escrita*, “transmissão vocal”: “*a transmissão vocal do texto pela voz, enquanto atividade plena, distinta da leitura*” (BAJARD 2002:221). A “transmissão vocal do texto” compreende o uso de várias linguagens, como por exemplo, da linguagem corporal.

Na transmissão vocal do texto o papel do “mediador” é conduzir o ouvinte ao prazer do texto, é partilhar, comunicar a emoção e o gosto de ler e, nesse sentido, ele é responsável por uma atividade formativa. Cristina Pietraróia fala em “*não privar o aluno de algo tão fundamental numa língua como sua sonoridade*” (PIETRARÓIA 1997:317) e insiste, no artigo “*Les chemins du lecteur*”, sobre o interesse de motivar os alunos a

atividades orais como a leitura em voz alta e o trabalho sobre as correspondências grafo-fonológicas pois “*nosso léxico mental é organizado em agenciamentos fonológicos e semânticos*” (PIETRARÓIA 2000:24). O mediador deve, então, com esse objetivo de conduzir o aprendiz ao prazer do texto e, fazendo uso dos elementos da teatralidade, assumir as palavras da personagem. Essa atividade implica a atividade teatral, no uso da voz, do gesto, do olhar, do ritmo do texto, mas não deve ser confundida com a encenação propriamente dita. Na “transmissão vocal do texto” o mais importante é o texto, podendo-se jogar com mais ou menos intensidade com os outros elementos cênicos, dependendo do objetivo do exercício proposto.

Podemos concluir que esse “transmitir o texto”, atividade que comporta uma dimensão lúdica transformando “aquele que diz” em personagem, tem como objetivo comunicar e despertar no outro o prazer do texto. Esse jogo, essa brincadeira com o texto, pode auxiliar na situação um pouco falsa e artificial que é a de falantes brasileiros se expressarem em outro idioma, sendo que todos se compreenderiam na língua materna. Sendo o teatro por si mesmo um jogo, tal postura pode justificar o uso de uma outra língua.

Outra grande vantagem do uso do texto teatral é que, por ser um texto “lacunoso” e “esburacado”, pode inspirar várias leituras e vários “dizeres”. O dizer do professor, desta forma, não serve mais como norma, como na “leitura em voz alta”, mas sim como uma das infinitas possibilidades de transmissão. Cada “mediador” coloca suas próprias entonações, gestos, intenções, procurando revelar o prazer estético e provocando novas emoções. Um único mediador pode ainda descobrir várias possibilidades, justamente pelo fato de o texto teatral ser polissêmico, podendo ser objeto de leituras múltiplas. Essa liberdade de “brincadeira” com o texto pode levar o aluno de língua estrangeira a estabelecer uma relação mais aberta com o idioma, como uma forma de “*viver as diferenças*” (REVUZ 1998:228), evitando certos obstáculos ou até mesmo bloqueios em relação ao aprendizado de uma segunda língua. A “transmissão oral do texto teatral” pode servir como instrumento para superar o que Christine Revuz chama de “*os perigos do falar estrangeiro*” (REVUZ 1998:226), como um certo receio que o aluno experimenta de perder sua própria identidade ao criar uma outra, como falante de língua estrangeira.

2. A SUBJETIVIDADE E A LÍNGUA

“Falar não é comunicar. Toda palavra verdadeira consiste, não em entregar uma mensagem, mas, em primeiro lugar, em se entregar a si mesmo falando. Aquele que fala não se expressa, ele renasce. Falar respira e o pensamento liberta. Toda palavra verdadeira é ressurreição”⁵⁴
(NOVARINA 1988).

É sobre a verdadeira palavra que permite a ressurreição e o renascimento da qual fala Valère Novarina, em entrevista concedida ao jornal *Libération* no dia 27 de julho de 1988, que repousa a nossa hipótese de trabalho. É a palavra que implica o sujeito que fala, que se entrega ao falar e que implica o sujeito que escuta, num verdadeiro encontro de subjetividades. O que propomos é uma ampliação do conceito de comunicação desenvolvido até agora baseada nos trabalhos de Gisele Pierra (2001 e 2006), ou seja, o conceito de comunicação como uma relação real que permite uma troca efetiva entre os seres.

Em um contexto de aprendizagem de língua estrangeira, no qual se insere o presente trabalho, o que seria esta comunicação real e quais seriam os obstáculos para chegar à troca efetiva da qual fala Gisele Pierra? Partimos do pressuposto de que o aprendiz só pode liberar sua fala e manifestar o desejo de encontrar uma língua/ cultura estrangeira na medida em que seu percurso pessoal e suas relações subjetivas, incluindo a afetividade, permitam-lhe chegar a isto. Um dos obstáculos mais citado pela autora é a inibição advinda do medo de errar (PIERRA 2001). Um segundo obstáculo seria quando os meios languageiros do aprendiz não acompanham a sua necessidade de expressão. Um dos objetivos de nosso trabalho é, portanto, observar o que faz o aluno diante do bloqueio

⁵⁴ « Parler n’est pas communiquer. Toute vraie parole consiste, non à délivrer un message, mais d’abord à se délivrer soi-même en parlant. Celui qui parle ne s’exprime pas, il renaît. Parler respire et la pensée délie. Toute vraie parole est résurrectionnelle.”

de não encontrar a “palavra certa” para expressar o que deseja em língua estrangeira e quais são os recursos que ele usa para conseguir comunicar. Em outras palavras, pretendemos verificar o que ocorre quando a palavra falta seja por razões lingüísticas, seja pela diferença de códigos culturais ou de modalidades de comunicação, seja ainda por um bloqueio emocional.

Uma de nossas hipóteses é que o enfrentamento do medo de errar e da dificuldade de encontrar a “palavra certa”, que são obstáculos languageiros e comunicativos comuns em um início de trabalho com uma língua estrangeira é justamente o que vai permitir o desenvolvimento de uma linguagem corporal e a abertura de outras vias sensitivas para as atividades em língua estrangeira. Acredito que superar esses obstáculos pode levar a uma desinibição e uma liberação gestuais que, para Pierra, vão facilitar a iniciativa fazendo com que o aluno possa se arriscar a tomar a palavra cada vez mais, o que vai favorecer a aquisição da língua estrangeira. No momento em que faltam palavras é que entra em jogo o trabalho da voz e do corpo, acompanhados do trabalho de escuta mútua, que juntos podem auxiliar no desbloqueio da expressão (PIERRA 2006). Para a autora o objetivo a ser atingido é que: *“as necessidades languageiras se transformem em desejo de fala⁵⁵”* (PIERRA 2001:39) e que a deficiência inicial em relação à falta da “palavra certa” e ao medo de errar se tornem uma motivação a mais para superar os obstáculos:

“A deficiência inicial se torna motor que leva à superação de numerosas dificuldades psicológicas e cria um terreno favorável para que os alunos se sintam em confiança o bastante para se expressar em língua estrangeira sem deixar de progredir em sua aquisição.⁵⁶”(PIERRA 2001:40).

Pierra, a partir de sua experiência desde 1985 com o ensino teatral em francês língua estrangeira conduzido em um meio universitário pluricultural, discute a importância da subjetividade nas práticas languageiras em educação. Para a autora o ensino teatral é um

⁵⁵ « les besoins langagiers se transforment en désir de parole. »

⁵⁶ « Le handicap premier devient moteur qui entraîne le franchissement de nombreuses difficultés psychologique et crée un terrain favorable pour que les apprenants se sentent assez en confiance pour s'exprimer totalement dans la langue étrangère tout en progressant dans son acquisition. »

instrumento poderoso e eficaz para liberar o aluno do medo de errar, fazê-lo superar suas deficiências de conhecimento da língua estrangeira e provocar desejo de uma comunicação real, de uma troca efetiva. O objetivo de Gisele Pierra é possibilitar a emergência “*du sujet du désir de parole*” [“do sujeito do desejo de fala”] em língua estrangeira. A autora inscreve sua pesquisa na reflexão entre lingüística, estética (práticas literárias e artísticas), psicanálise e didática de línguas.

O sujeito do qual trata Pierra é:

“o sujeito do inconsciente, esse “ele” que faz emergir um “eu” no entre-dois das palavras, poderia, de acordo com a abordagem considerada, ser atualizado, na língua estrangeira graças a aplicação concreta de um acesso estético à linguagem⁵⁷”(PIERRA 2006:16).

Esse acesso estético à linguagem pode ser feito por intermédio do teatro através da proposta da articulação de uma comunicação autêntica e uma comunicação estética o que, segundo a autora, motiva as relações e um verdadeiro desejo de expressão. O trabalho é propor ao aluno de, a partir da frustração inicial, atingir o prazer da expressão. Para chegar a esse prazer da expressão é usada a linguagem teatral através de exercícios e práticas corporais e vocais e através do trabalho com um texto estético.

No que diz respeito às práticas corporais e vocais, a autora baseia-se nos trabalhos de teóricos de teatro, atores e diretores como Louis Jouvet, Stanislavski, Peter Brook e outros. Nesse processo é imprescindível levar em conta o corpo e a sua presença emotiva e pulsional (PIERRA 2001), o que é feito através de exercícios e práticas da atividade teatral nas quais se tenta unir corpo, voz e texto, como por exemplo, exercícios preparatórios de relaxamento e respiratórios, aquecimento, jogos, improvisações e interpretações que têm como objetivo uma “*mise en condition*” [preparação, “colocar em condição”] (PIERRA 2001) para a encenação propriamente dita. A intenção, para Pierra, é de que os alunos se dêem conta de que a voz e a fala estão ligadas ao corpo. O corpo seria

⁵⁷« Le sujet de l’inconscient, cet “il” faisant émerger un « je » dans l’entre-deux des paroles, pourrait, selon l’approche envisagée, être actualisé dans la langue étrangère grâce à la mise en situation d’un accès esthétique au langage »

então, como afirma Louis Jouvét, um instrumento de música que vibra e ressoa à escuta de um texto.

Ainda baseando-se nos ensinamentos de Louis Jouvét, Pierra toma emprestado o conceito “*je est un autre*” [“*eu é um outro*”] evocado pelo autor (JOUVET 1954), que por sua vez se inspira na célebre formulação de Rimbaud, para ilustrar o fato de que, quando falamos uma língua estrangeira, tornamo-nos também personagens, o que estabelece uma abertura ao Outro da língua/cultura estrangeira, favorecendo a comunicação, em um trabalho imaginativo que convoca o sujeito, o corpo, a fala, e as culturas. O “Eu” do aprendiz de língua estrangeira se transforma em um outro, a personagem que se expressa de forma poética e estética, que pertence a uma outra cultura e, muitas vezes, a um outro tempo, ao qual ele empresta a voz.

Essa expressão poética se dá a partir de um texto que pode ser qualquer tipo de texto literário poético, narrativo ou dramático. Texto no qual se pode descobrir a natureza erótica da leitura, ou seja, o que Roland Barthes (1984) chama de leitura penetrada pelo desejo. Para Pierra, seja qual for o autor :

*“a obra é abordada como uma energia, um ritmo, um enigma, pelo qual os estudantes dever ser atravessados para chegar, partindo de sua sensibilidade e de suas capacidades a entrar em uma inteligência do texto (esta matéria de palavras) a um sentido que seja proferido.”*⁵⁸ (PIERRA 2001:131).

Deixar-se atravessar pelo ritmo da obra e pela sua musicalidade e, desta forma, ter um acesso estético ao desconhecido de si através de movimentos na compreensão do simbólico, estabelecendo uma relação viva com a linguagem poética, esta é a proposta de trabalho que nos inspirou durante a pesquisa. A musicalidade da língua estrangeira pode ser descoberta através das constantes mudanças de respiração de uma língua para a outra, descoberta esta que tem um papel importante na aquisição de uma nova língua (PIERRA 2001).

⁵⁸ « L'œuvre est abordée comme une énergie, un rythme, une énigme, dont les étudiants doivent être traversés pour parvenir, depuis leur sensibilité et leurs capacités à entrer dans une intelligence du texte (cette matière de mots) à un sens qui soit proféré. »

Em *Critique du rythme*, Henri Meschonnic desenvolve o conceito de ritmo e, falando também da respiração, cita igualmente Louis Juvet: “*Le texte est une respiration écrite*” [“*O texto é uma respiração escrita*”] (MESCHONNIC 1982:283). A descoberta dos diferentes ritmos de textos contribuiria, em nossa opinião, para um desenvolvimento da descoberta dos ritmos e respirações na língua estrangeira. Tomamos, no âmbito de nosso trabalho, a definição de ritmo tal como enunciada por Henri Meschonnic como movimento de enunciação e como forma de marca da subjetividade, mais explicitamente:

*“Se o sentido é uma atividade do sujeito, se o ritmo é uma organização do sentido no discurso, o ritmo é necessariamente uma organização ou configuração do sujeito em seu discurso. Uma teoria do ritmo no discurso é portanto uma teoria do sujeito na linguagem. Pode haver teoria do ritmo sem teoria do sujeito, não teoria do sujeito sem teoria do ritmo. A linguagem é um elemento do sujeito, o elemento mais subjetivo, do qual o mais subjetivo por sua vez é o ritmo.”*⁵⁹ (MESCHONNIC, 1982:71)

Para Henri Meschonnic os conceitos de discurso, subjetividade e ritmo não podem ser separados. Na aprendizagem de língua estrangeira esses três elementos têm um papel preponderante na minha forma de vislumbrar a linguagem tal como descrita pelo autor, como um elemento do sujeito. Não vejo o processo de aprendizado de uma língua como um simples treino de habilidades lingüísticas, ou uma prática de um código, mas sim como um encontro com uma linguagem que atravessa o sujeito e que se dá através de um discurso que é organizado por um ritmo. Nesse sentido acreditamos que o trabalho com o texto estético, que possui a sua **oralidade** e a sua **significância**, pode ser um excelente recurso para proporcionar ao aprendiz este encontro com o ritmo desconhecido.

Um esclarecimento terminológico se impõe em relação aos termos **oralidade** e **significância** tal como são usados por Henri Meschonnic.

O autor desenvolve em *Poétique du traduire* os conceitos de **língua** e **discurso** que, segundo ele, refletem uma transformação em relação ao pensamento sobre a linguagem. Para ele, o pensamento a respeito da linguagem “*passou da língua (com suas*

⁵⁹ « Si le sens est une activité du sujet, si le rythme est une organisation du sens dans le discours, le rythme est nécessairement une organisation ou configuration du sujet dans son discours. Une théorie du rythme dans le discours est donc une théorie du sujet dans le langage. Il ne peut y avoir de théorie du rythme sans théorie du sujet, pas de théorie du sujet sans théorie du rythme. Le langage est un élément du sujet, l'élément le plus subjectif, dont le plus subjectif à son tour est le rythme. »

categorias – léxico, morfologia, sintaxe) para o discurso, para o sujeito que age, que dialoga, inscrito prosodicamente, ritmicamente na linguagem.⁶⁰ (MESCHONNIC 1999:13)

Essa inscrição do sujeito na linguagem vai determinar a oralidade do seu texto, o que implica no apagamento da dualidade forma / sentido. Essa oralidade, que está presente no texto literário, é uma de suas formas de individuação e mostra-se através da sua prosódia, ritmo e significância. Essa forma de produzir o texto, que é particular a cada autor, é chamada por Henri Meschonnic de **significância** ou **modo de significar**. A significância seria o modo peculiar de cada texto estabelecer a relação entre o significante e o significado, entre a forma e o conteúdo. Na significância Meschonnic inclui a prosódia e a entonação. O autor afirma que, em uma época em que a lingüística colocava a entonação fora do sentido, Antonin Artaud insistia sobre:

“essa faculdade que têm as palavras de criar também elas uma música seguindo a forma pela qual são pronunciadas, independentemente de seu sentido concreto, e que pode mesmo ir contra esse sentido, de criar sob a linguagem uma corrente subterrânea de impressões, de correspondências, de analogias.⁶¹” (ARTAUD 1964 :46).

Essa musicalidade chegaria mesmo, para Artaud, a uma forma de “*Incantation*” [encantação].

O primado do discurso e do ritmo⁶² é o que determina o modo de significar do texto e é ainda o que Meschonnic chama de oralidade, não como sinônimo do falado, mas sim como uma propriedade tanto do escrito quanto do falado. Todo texto tem a sua oralidade, ou seja, seu movimento único e intransferível. É justamente porque o ritmo é a organização de um sentido do sujeito que ele “*neutraliza a oposição entre o consciente e*

⁶⁰ « Elle [la pensée du langage] est passée de la langue (avec ses catégories – lexique, morphologie, syntaxe) au discours, au sujet agissant, dialoguant, inscrit prosodiquement, rythmiquement dans le langage. »

⁶¹« cette faculté qu’ont les mots de créer eux aussi une musique suivant la façon dont ils sont prononcés, indépendamment de leur sens concret, et qui peut même aller contre ce sens, de créer sous le langage un courant souterrain d’impressions, de correspondances, d’analogies. »

⁶² ritmo « como a organização (da prosódia à entonação) da subjetividade e da especificidade de um discurso. » « l’organisation (de la prosodie à l’intonation) de la subjectivité et de la spécificité d’un discours » (MESCHONNIC 1999 :99)

*o inconsciente na medida em que ele neutraliza o querer dizer pela significância. A significância não a intenção, carrega o texto*⁶³” (MESCHONNIC 1982:93). Através deste trabalho com o significante, com a musicalidade e com o ritmo, pode-se atingir o indivíduo através de sua sensibilidade e do seu inconsciente e ter acesso a processos subjetivos que contribuem para o desenvolvimento da expressão.

Para o autor o conjunto forma / sentido e o conjunto de significantes é o que vai determinar o prazer da musicalidade das palavras: *“o prazer da organização da significância pela integração do corpo e da história no discurso.*⁶⁴” (MESCHONNIC 1982:80). E é, na nossa opinião, esse prazer do texto estético, da materialidade da palavra que pode atingir a subjetividade do aluno de língua estrangeira possibilitando o desbloqueio da expressão.

Para finalizar esta etapa de nossos questionamentos, gostaríamos de acrescentar ainda dois elementos. O primeiro seria verificar o papel da escuta e do olhar do outro na relação que se estabelece neste tipo de trabalho que se propõe atingir a subjetividade. Para Pierra:

*“a subjetividade, alteridade, singularidade, desejo de expressão, relação, criatividade são as palavras chave deste trabalho cênico da fala e do gesto partindo de um texto (...) a escuta e o olhar do outro, indispensáveis à expressão.*⁶⁵” (PIERRA 2001: 180).

O segundo elemento é o projeto cooperativo que une os alunos de língua estrangeira dentro deste tipo de proposta, ou seja, como afirma Pierra :

⁶³ « neutralise l’opposition entre le conscient et l’inconscient dans la mesure où il neutralise le vouloir dire par la signifiante. La signifiante, non l’intention, porte le texte. »

⁶⁴ “Le plaisir est l’organisation de la signifiante par l’intégration du corps et de l’histoire dans le discours. »

⁶⁵ « la subjectivité, altérité, singularité, désir d’expression, relation, créativité sont les mots clés de ce travail scénique de la parole et du geste depuis un texte (...) et l’écoute et le regard de l’autre, indispensables à l’expression. »

“é simplesmente colocar o centro sobre o projeto cooperativo, ou seja sobre as obras a colocar no espaço, coletivamente, que permitirá ao sujeito ser modificado pelo seu próprio trabalho e desta forma permanecer implicado totalmente.”⁶⁶ (PIERRA 2006 :51).

Esses dois componentes juntos: a escuta-olhar e o projeto cooperativo fazem parte inerente de um trabalho com a atividade teatral que leve em conta a subjetividade.

⁶⁶ « c’est simplement la centration sur le projet coopératif, c’est-à-dire sur les œuvres à mettre en espace, collectivement, qui permettra au sujet d’être modifié par son propre travail et en cela de rester impliqué totalement. »

3. O JOGO

No que diz respeito ao jogo dramático, é preciso, em primeiro lugar, definir alguns termos bastante correntes nas artes cênicas, como **teatro**, **jogo teatral** e **jogo dramático** que para nós, professores de francês, mesmo com alguma experiência em teatro, não são bastante claros. **Teatro**, segundo o *Dictionnaire encyclopédique du Théâtre* de Michel Corvin, é, em um sentido mais amplo, simulacro no qual “*a palavra é mágica que faz a coisa dizendo-a, que engendra a partir da ausência, do nada, criaturas de ficção.*”⁶⁷ Corvin afirma ainda que o teatro é “*o lugar dos paradoxos: vamos para nos encontrar esquecendo-nos de nós mesmos, para nos distrairmos chorando e para tomar a medida do mundo ficando afundado em sua poltrona*”⁶⁸ (CORVIN 1995:886). A definição de Corvin apóia-se no fato de que o teatro só existe graças à imaginação do espectador, enfatizando o pólo do receptor sem o qual o fenômeno teatral não acontece. Para o autor é o espectador que constrói o sentido do que acontece e organiza a sua percepção. Patrice Pavis salienta também esse aspecto afirmando que “*não há representação teatral sem cumplicidade do público e a peça só tem possibilidades de ‘dar certo’ se o espectador jogar o jogo, aceitar as regras e interpretar o papel*” e, mais ainda, que o teatro é “*um ponto de vista sobre um acontecimento* tomando como base a origem grega da palavra, **theatron**, o local de onde o público olha (PAVIS 1999:372).

Representar para uma platéia (COURTNEY 2003:XX) é como Richard Courtney define teatro, definição bastante redutora que abarca apenas uma de suas múltiplas facetas. Jean-Gabriel Carasso parte da seguinte definição do Dicionário Robert que aprofunda a idéia de teatro como representação: “*arte que visa representar diante de um público, de acordo com convenções que variaram com as épocas e as civilizações, uma seqüência de acontecimentos nos quais se engajaram seres humanos que agiam e falavam*”⁶⁹

⁶⁷ « Le mot est magique qui fait la chose en la disant, qui engendre à partir de l’absence, du néant, de créatures de fiction. »

⁶⁸ « Le théâtre est le lieu des paradoxes: on y vient pour s’y retrouver en s’oubliant, pour s’y distraire en pleurant et pour y prendre la mesure du monde en restant acagnardé dans son fauteuil. »

⁶⁹ « L’art qui vise représenter devant un public, selon les conventions qui ont varié selon les époques et les civilisations, une suite d’événements dans lesquels se sont engagés des êtres humains qui agissaient et parlaient ».

(CARASSO 1983:19), para salientar um elemento importante que é sua possibilidade de evolução e transformação. No entanto, um dos aspectos que me toca mais de perto é, como afirma Maria Lúcia Pupo, o fato de que o teatro é, em sua essência, desde a Grécia antiga, ligado ao aprendizado, contribuindo para a experiência individual, propiciando ao indivíduo “*um modo peculiar de se conhecer o mundo*” (PUPO 2001:35). O teatro é ainda, de uma forma mais primordial, o agir “como se”, sendo o seu elemento fundamental o prazer lúdico de passar por outra pessoa, usando nesse processo o corpo, a voz, os gestos, em suma, o não-verbal como recurso expressivo além do lingüístico.

Antes de abordarmos as expressões **jogo dramático** e **jogo teatral**, vejamos o que podemos compreender da palavra **jogo**. Para Courtney o jogo é uma “*atividade a que nos dedicamos simplesmente porque a desfrutamos*” (COURTNEY 2003:XX). Bernard Dort, redator do verbete no dicionário de Corvin, indica que a palavra tem numerosas acepções, mas que remete “*sempre à idéia de uma ação gratuita, mas organizada, que proporciona prazer*⁷⁰” (CORVIN 1995:485). Citando *Homo ludens* de J. Huizinga, Dort prossegue:

“*O jogo é uma ação ou uma atividade voluntária, realizada em certos limites fixados de tempo e de lugar, seguindo uma regra livremente consentida mas completamente imperiosa, provida de um fim em si, acompanhada de um sentimento de tensão e de alegria, e de uma consciência de ser de forma diferente da vida corrente.*⁷¹” (grifo do autor) (CORVIN 1995:486).

Dort contrapõe a concepção de teatro-representação, como mimesis, à de teatro-jogo, para o autor “*a reflexão e a prática teatral não param de oscilar de uma para outra, às vezes privilegiam o mundo, às vezes o jogo. Todavia essas duas concepções não são tão antagonistas quanto parecem*⁷²” (CORVIN 1995:486). E é o que podemos observar na

⁷⁰ « toujours à l'idée d'une action gratuite mais organisée, qui procure du plaisir. »

⁷¹ « Le jeu est une action ou une activité volontaire accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvu d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et joie et d'une conscience d'être *autrement* que la vie *courante*. »

⁷² « La réflexion et la pratique théâtrales ne cessent d'osciller de l'une à l'autre : tantôt elles privilégient le monde, tantôt le jeu. Toutefois ces deux conceptions ne sont pas aussi antagonistes qu'elles le paraissent. »

prática teatral no decorrer de sua evolução histórica, na qual, de acordo com as tendências de cada época, os dois elementos estão sempre presentes de forma mais ou menos intensa.

Bernard Dort vê o **jogo dramático** como uma prática coletiva, fundada na improvisação e que propõe um uso da atividade teatral no domínio da educação. Carasso une-se a Bernard Dort afirmando que o jogo dramático nasce do teatro e ressalta que ele aparece historicamente no período entre as duas guerras, propondo um outro uso possível do fenômeno teatral, a educação.

Ryngaert, um dos pesquisadores e divulgadores do jogo dramático na França, em seu livro *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, dedica um capítulo para sua definição e aponta alguns de seus elementos básicos:

“1. ... não visa uma reprodução fiel da realidade, mas uma análise desta a partir de um discurso mantido em uma linguagem artística original que se distancia do naturalismo.

2. ... é uma atividade coletiva. (...)

3. ... não é subordinado ao texto (...)

4. ... não visa a representação oficial envolta por um aparato importante (...)

*5. ... não solicita atores virtuosos (...) visa formar “jogadores” mais preocupados em dominar seu discurso do que em criar ilusão (...) Estes não buscam nem **ser** (como a criança pequena que joga) nem **parecer** (como certos atores) mas **mostrar**. (...)*

6. ... não precisa nem de cenário, nem de figurino, nem de acessórios no sentido tradicional (...)

7. ... Os objetivos educativos visados a longo prazo não devem prejudicar o prazer do jogo “aqui e agora”⁷³.” (grifos do autor) (RYNGAERT 1991:8,9)

⁷³ « 1. ... ne vise pas à une reproduction fidèle de la réalité, mais à une analyse de celle-ci à partir d'un discours tenu dans un langage artistique original qui s'éloigne du naturalisme.

2. ... est une activité collective. (...)

3. ... n'est pas subordonné au texte (...)

4. ... ne vise pas à la représentation officielle entourée d'un appareil important (...)

5. ... ne réclame pas des acteurs virtuosos (...) vise à former des « joueurs » plus soucieux de maîtriser leur discours que de créer l'illusion (...) Ceux-ci ne cherchent ni à *être* (comme le petit enfant qui joue) ni à *paraître* (comme certains acteurs) mais à *montrer*. (...)

6. ... ne nécessite ni décors, ni costumes, ni accessoires au sens traditionnel (...)

7. ... Les objectifs éducatifs visés à long terme ne doivent pas nuire au plaisir du jeu « ici et maintenant ».

Em suma, jogo dramático, tendo como objetivo desenvolver a capacidade de criar uma situação imaginária e sendo uma atividade que se dá em público, implica necessariamente na comunicação, na interação entre dois grupos, atores e platéia. Ele acontece através da proposta de um problema a ser solucionado e, nesta busca de solução, os jogadores devem agir de acordo com regras pré-estabelecidas. O objetivo desse tipo de atividade é servir de estímulo ao discurso espontâneo, levando o participante a se exercitar física, intelectual e psicologicamente.

Procuramos basear nossa prática nas referências desses profissionais que estudam e pesquisam diferentes abordagens sobre a utilização de jogos na área de Teatro-educação e outros como Ingrid Dormien Koudela no contexto universitário brasileiro, Augusto Boal em um contexto da atividade política e Viola Spolin vinculada ao movimento de renovação no teatro norte-americano na década de sessenta. Estes autores desenvolveram projetos cujo objetivo é pensar o fazer teatral “*em termos das contribuições que oferece para o desenvolvimento do ser humano*” (PUPO 1997:4). Acreditamos que, como afirma Koudela, “*a Arte é o meio para a liberdade, o processo de liberação da mente do homem, que é o objetivo real e último de toda educação*” (KOUDELA 2004:10). Considerar o teatro como meio de desenvolver e liberar a mente do ser humano ou ainda como, para Boal, *uma forma de comunicação entre os homens* (BOAL 1987:13), levou-nos a pensar no papel que a teatralidade ou mais especificamente os jogos dramáticos poderiam ter no aprendizado de uma língua estrangeira, levando em conta o caráter comunicativo e também formativo desse tipo de aprendizado.

Tanto Viola Spolin quanto Augusto Boal, mesmo que por razões diferentes, afirmam que todo e qualquer indivíduo pode vivenciar práticas que envolvam a teatralidade. Spolin, por encarar o jogo teatral como uma experiência criativa de caráter formativo (SPOLIN 1963) e Boal por acreditar que os jogos ajudam “*o não ator a desentorpecer o corpo, alienado, mecanizado, ritualizado pelas tarefas quotidianas da sociedade capitalista.*” (BOAL 1987:9). Para Boal esse processo de desalienação se daria

a partir da expressão, do dizer algo através do teatro, que seria usado como arma de luta contra a opressão ou ainda, mais diretamente como manifestação política. Sendo o teatro, para Boal, uma maneira de comunicação entre os homens, ele defende o direito de qualquer um de usá-lo como forma de desfrutar uma consciência maior do mundo em que vive e do movimento desse mundo. Podemos então concluir que uma pedagogia através do teatro favorece a exploração, a imaginação e a busca constante de soluções múltiplas, tendo em vista sua realização dentro de um projeto de grupo e em grupo.

Spolin afirma que *“aprendemos através da experiência e é no aumento da capacidade individual de experienciar que a infinita potencialidade de uma personalidade pode ser evocada”* (SPOLIN 1963:3). Para a autora *“Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo”* (SPOLIN 1963:3). Tendo como base esses princípios, nosso objetivo é priorizar, através da teatralidade, esse envolvimento que Spolin chama de intuitivo, que tem relação com o conceito de subjetividade desenvolvido por Pierra e descrito na etapa anterior, muitas vezes negligenciado, na aprendizagem da língua estrangeira. Em geral, percebe-se a intuição como um privilégio de alguns poucos escolhidos, mas, quantas vezes ouvimos de nós mesmos ou de nossos alunos, como cita Spolin (1963:3), que a resposta certa *“simplesmente surgiu do nada”*. Falar uma língua estrangeira fluentemente é poder contar com esse aspecto intuitivo, com o fato de que as frases *“chegam a nossa mente”*. Se refletirmos a cada frase a ser dita não chegamos a estabelecer um fluxo de comunicação, é por isso que acredito que essa abertura para o intuitivo tem um papel fundamental na comunicação em língua estrangeira.

Para possibilitar o desenvolvimento desse conhecimento intuitivo são necessários ambiente e atividade adequados que favoreçam essa experiência. A vivência do jogo, como a vemos, é uma forma de desenvolver habilidades pessoais de espontaneidade e inventividade no momento em que a pessoa está jogando. O jogo ensina a dialética da liberdade e das regras, dois elementos que devem agir em conjunto para que ele possa acontecer. É através da interação desses dois elementos que o objetivo do jogo poderá ser atingido mediante a resolução do problema proposto pelo orientador e mediante a resolução das crises naturais desse processo. O primeiro passo para jogar é sentir liberdade

peçoal na busca pelo contato direto com o ambiente. Para isso os participantes devem se libertar dos julgamentos de aprovação e desaprovação, certo e errado, bom e mau. Isso tem um papel fundamental no que diz respeito à concepção do erro no ensino de língua estrangeira. A tentativa e o erro são parte integrante do aprendizado de uma língua estrangeira e a preocupação excessiva com a correção e o medo de errar podem tolher a expressão oral espontânea do indivíduo.

O medo de errar e a “falta da palavra certa” já citados anteriormente são conceitos que voltam a aparecer no trabalho com o jogo. Perder o medo de errar abre um leque de possibilidades. O jogador percebe que há várias maneiras de fazer e dizer algo e que, na medida em que se está presente no aqui e agora da situação e com a liberdade de expressão, as soluções vão aparecendo.

Convém, porém, ressaltar que não estamos afirmando aqui que o jogador pode usar qualquer palavra, em qualquer sentido, o tempo todo, mas que a tentativa de comunicação pode ser abordada da mesma maneira que Cristina Pietraróia (1997 e 2001) aborda a questão lexical durante a construção do sentido em leitura, ou seja, um processo no qual o leitor usa todos os mecanismos de reformulação e de reconhecimento de uma palavra de que pode dispor. Um primeiro caso seria quando o leitor conhece a palavra e constrói seu sentido em função do contexto. Um segundo caso, quando a palavra lida é desconhecida e deve recorrer a estratégias de associação com uma outra palavra em língua materna ou um outro termo em língua estrangeira de acordo com o contexto, ou ainda se defrontar a uma terceira possibilidade que é a de “ignorar” o termo pois não vê necessidade de processar sua codificação formal. Isso pode ser observado igualmente no trabalho com o jogo dramático e com o texto teatral na medida em que o jogador faz hipóteses do que vai dizer, tenta verificá-las, aproxima suas produções orais das línguas que conhece melhor, faz e refaz percursos, ou seja, constrói de forma prática suas estratégias de comunicação. Pietraróia afirma ainda que:

“todos os mecanismos são extremamente rápidos e complexos, além de apresentarem vantagens e desvantagens, se não forem bem-sucedidos. Mas o mais importante, como já foi dito, é que eles refletem um comportamento fundamentalmente construtivo do leitor

que, dada a precariedade de seus conhecimentos, tenta ao máximo estabilizar os sentidos construídos com o auxílio de todas as estratégias de que pode dispor.” (PIETRARÓIA 2001:126).

Mais adiante a autora acrescenta que:

“o ‘gerenciamento’ dessa utilização depende diretamente da capacidade que o leitor possui de se distanciar de sua própria leitura, utilizando estratégias metacognitivas de controle e adequação. Esse pode ser assim considerado um quarto tipo de comportamento, fundamental e indispensável não só para o tratamento lexical, mas para a aquisição geral de uma língua.” (PIETRARÓIA 2001:127).

Todas essas estratégias podem ser estimuladas pelo texto e o jogo dramáticos na medida em que, como afirma Jean-Pierre Ryngaert, pode-se realmente dizer que o eu falante de outra língua é um outro “eu” (RYNGAERT 1983). Quando um aluno de francês língua estrangeira se transforma em jogador e entra no jogo dramático, quando entra no “como se”, o “eu” falante de outra língua pode se expressar como um outro “eu”. Isso parece criar uma segurança de que não é preciso abrir mão de sua própria identidade ao falar uma língua estrangeira, pois ele passa a ser o personagem que se expressa. E esse tipo de expressão, que está inserida em outra cultura, no processo de aquisição de uma outra língua, leva a uma maior aceitação da alteridade, no outro e em si mesmo. O que expresso é a minha voz, a voz do outro e a voz do outro em mim. Essa abertura para o diferente se dá também, para Spolin, através da observação das pessoas, do céu, dos sons que ampliam o mundo pessoal do indivíduo. O crescimento artístico e humano se desenvolve na medida do *“nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele.”* (SPOLIN 1963:13). Para Ryngaert (1983) o processo de interpretar o outro tem por objetivo entendê-lo, mas sobretudo para entender a si mesmo.

Muito embora Maria Lúcia Pupo distinga o jogo dramático, difundido na França por autores como Jean-Pierre Ryngaert e **jogo teatral**, termo difundido por Viola Spolin

nos Estados Unidos, não vamos nos aprofundar no que os diferencia, mas sim levar em consideração que, de um modo geral ambos “ *são modalidades de improvisação cercadas por regras precisas.*” (PUPO 1997:10).

Os jogos dramáticos foram, em nossa experiência, enriquecidos por elementos de jogo teatral como o **ponto de concentração** ou **foco**, a **instrução**, a **avaliação** e a **fisicalização**. Para Spolin, o ponto de concentração é como a “bola”, que faz com que todos participem, e concentrem seu foco sobre o mesmo ponto e uns sobre os outros e, ao mesmo tempo, dá “*a todos alguma coisa para fazer no palco*” (SPOLIN 1963:21). Um conceito bastante semelhante ao de ponto de concentração, chamado de vontade concreta, foi desenvolvido por Augusto Boal. Para Boal:

“exercer uma vontade significa desejar alguma coisa, a qual deverá necessariamente ser concreta. Se o ator entra em cena com desejos abstratos de felicidade, amor, poder, etc, isso de nada lhe servirá. (...) É a concreção, a objetividade da meta que faz com que a vontade seja teatral” (BOAL 1987:50).

O POC (ponto de concentração) torna possível a ação tirando o foco da emoção e do psicodrama. Jean-Pierre Ryngaert afirma que apesar de algumas semelhanças como a escolha da situação, a busca precisa de um lugar e o desenvolvimento do jogo improvisado (RYNGAERT 1991), existem três diferenças fundamentais entre o jogo dramático e o psicodrama. Em primeiro lugar, o tema do jogo dramático é decidido em grupo e não por um indivíduo. Em segundo lugar, em relação à teatralização que, para o autor, não é muito clara no psicodrama, no qual o “ser” é mais importante do que o “parecer” ou o “mostrar”. A terceira diferença é voltada ao tipo de avaliação feita pelo orientador que, no caso do jogo dramático, deve priorizar a expressão e não a forma do indivíduo tomar consciência de seus problemas. Cabe ressaltar ainda que Pierra também afirma que o trabalho com a intersubjetividade e a comunicação estética proposto em sua obra não deve se dar como um trabalho psicoterapêutico (PIERRA 2001).

Tanto Boal quanto Spolin deixam claro que na experiência com o jogo dramático lida-se com os sentimentos, mas apenas na medida em que eles possam ser corporificados, fisicalizados. Fisicalização, para Spolin, é “*mostrar e não contar; a manifestação física de uma comunicação; a expressão física de uma atitude,*” ou seja, a comunicação física direta através da realidade teatral. O jogador não precisa sentir a emoção para poder fisicalizá-la, ele pode comunicar essa emoção, deixá-la viva através de gestos, do tom da voz, de sua postura corporal, em um processo no qual o corpo é usado como um recurso expressivo. Spolin acredita que o jogador que está realmente envolvido no jogo, no ponto de concentração, e está empenhado em corporificar as ações, não terá problemas com as emoções. O que se busca, em suma, é uma expressão física e vocal e não *sentimentos vagos*, usando a expressão de Augusto Boal. É preciso ressaltar que o trabalho que propomos não visa a comunicação de um sentimento individual com o objetivo de resolver conflitos internos, mas sim a expressão de uma situação de ficção para a platéia.

Além do POC, são elementos essenciais para a organização do jogo a instrução e a apresentação do problema. Cabe ao orientador manter a realidade do palco viva, o momento presente do processo e passar isso para o jogador através da instrução. A instrução deve ser dada de forma simples e direta pelo orientador no decorrer da improvisação através de frases simples. Quando o problema de atuação é apresentado, a cena a ser resolvida deve sempre levar em consideração o lugar (Onde), o personagem (quem) e a atividade (O quê) (SPOLIN, 1963:30). “Onde” estabelece o espaço físico no qual se dá a cena, o cenário para usar um termo ligado ao fazer teatral profissional. A atividade física, “O quê”, é a ação propriamente dita da cena.

A última etapa é chamada de avaliação por Spolin. Decidimos chamá-la de **discussão** visto que o termo **avaliação** tem um peso importante em relação ao certo e errado no processo de ensino. O termo “discussão” passa melhor a idéia de que não há um certo ou um errado da cena, mas sim o que é comunicado para o público. Na discussão, tanto o grupo que apresenta, quanto a platéia são questionados: os jogadores devem expressar suas sensações enquanto estavam jogando e o público a “percepção” que tiveram. O essencial é que o jogador leve em conta a responsabilidade que tem de fazer com que o que não é real se torne real para a platéia.

A reflexão sobre esses três pressupostos: teatro como comunicação, teatro como trabalho com a subjetividade e teatro como jogo levou-nos a levantar algumas hipóteses que dirigiram a parte prática da pesquisa. Tomando como base o fato de que o teatro é comunicação e, mais ainda, interpela o indivíduo na sua subjetividade e no seu inconsciente, o trabalho com a “transmissão vocal” do texto e com os jogos podem despertar nos alunos de língua estrangeira o prazer do texto e conseqüentemente o prazer da linguagem e o prazer de se tornar um outro “eu” que fala a língua estrangeira. Não em uma comunicação vazia de sentido, mas sim através de uma palavra que implica o sujeito que fala. Vamos, em seguida, através da análise da experiência prática, verificar em que medida os obstáculos tão comuns na comunicação como o medo de errar e a dificuldade de encontrar a “palavra certa” podem ser superados através de um trabalho que leve em conta os dois pólos do processo de aprendizagem, por um lado, o aluno como um sujeito inteiro em seus aspectos mentais, cognitivos, corporais e subjetivos e, por outro, o prazer que pode haver na experimentação lúdica de uma língua estrangeira.

CAPÍTULO 2

O SUJEITO EM CENA

Descrição e análise da seqüência experimental

1. A HISTÓRIA – METODOLOGIA DE COLETA DE DADOS

Neste capítulo abordarei a pesquisa prática e, para isso, em um primeiro momento, descreverei os instrumentos de pesquisa utilizados. Em um segundo momento, farei a caracterização da população que participou da experiência. Em seguida apresentarei a descrição das atividades propostas nos encontros e a análise dos comentários dos sujeitos

realizados, de forma escrita, através de diários de bordo. Para concluir o presente capítulo apresentarei a transcrição da gravação dos depoimentos realizada no último encontro.

As questões iniciais da pesquisa prática foram se delineando a partir dos projetos pilotos realizados nos anos de 2004 e 2006, descritos na Introdução desta tese. Nesses primeiros projetos o método de pesquisa utilizado pode ser definido como “método de experimentação” (GHIGLIONE 1978:11), de acordo com Rodolphe Ghiglione e Benjamin Matalon, na medida em que a pesquisa se desenvolveu em “uma situação criada e controlada pelo pesquisador”, havendo, no entanto, momentos de observação direta participante, “à dévouvert” (ARBORIO 1999: 29), do pesquisador quando, no desenrolar das atividades, as soluções de problemas provinham de sugestões do próprio grupo.

Na época já tínhamos consciência da dificuldade da tarefa de tomar como objeto de pesquisa a comunicação oral, como bem enfatiza Gisèle Holtzer ao apresentar os riscos desse tipo de pesquisa cujo objeto é de tamanha complexidade por integrar múltiplos modos de comportamento (fala, gesto, mímica) (HOLTZER 1996). Além da complexidade apresentada por esses múltiplos modos de comportamento acredito ainda, como afirma Gisèle Pierra, que a aprendizagem teatral da palavra deixa marcas insondáveis no indivíduo e que por esse motivo a aquisição da linguagem não pode ser medida com precisão (PIERRA 2001). Para não cair na armadilha de “quantificações vagas” (ARBORIO 1999) e evitar generalizações, busquei então em um primeiro momento, na descrição das experiências, anotar os comentários mais relevantes dos sujeitos em relação aos objetivos de cada encontro e também aqueles que me davam indícios para a continuidade do trabalho nos encontros seguintes. Porém a análise dos dados usando esse tipo de metodologia apresentava algumas dificuldades, como por exemplo, o fato de não haver registro da fala do sujeito, mas apenas fragmentos dela, através de gravações ou anotações do pesquisador. Foi então necessária a formação de um novo grupo de pesquisa com o qual pudesse ser efetuada uma coleta de dados mais rigorosa e completa. De qualquer maneira, cabe ressaltar que por se tratar de uma pesquisa-ação e implicante, na qual, eu, como pesquisadora e também como professora era quem concebia e aplicava o dispositivo e analisava os dados, assumo e reivindico uma posição de subjetividade em todo o processo. Na presente pesquisa, que leva em consideração o sujeito e suas relações com a língua passando pela voz e pelo corpo, não acredito poder empregar uma análise objetiva e quantitativa, mas sim a observação de uma mudança de atitude e de comportamento do sujeito em relação à língua estrangeira.

Em agosto de 2007, foram formados três grupos na Escola Politécnica de São Paulo. A escolha de trabalhar com alunos dessa instituição se deu por duas razões, a primeira delas é que no trabalho com os grupos piloto já fora observada uma forte adesão dos alunos da Politécnica a esse tipo de atividade e a segunda foi minha própria atividade profissional que na época se dava como educadora do Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. A experiência foi proposta no âmbito do “Curso de Francês para Iniciantes” (CFI) oferecido pelo Centro de Línguas para a Escola Politécnica. O CFI foi criado em abril de 2001 através de um acordo firmado entre o Centro de Línguas e a Escola Politécnica apoiados pelo Consulado da França em São Paulo, pela Embaixada da França no Brasil e pelo CENDOTEC (Centro de Documentação Científica e Técnica), tendo como objetivo o ensino de francês para preparar estudantes para o programa de duplo diploma com escolas de engenharia da França.

O curso, na sua versão original, compreendia 4 módulos semestrais de 56 horas. Mais tarde foi criado um Módulo 5 e um Módulo 6 para aqueles que quisessem aprofundar seus conhecimentos do idioma. Desde o início do curso fora adotado o conjunto didático *Reflets* (CAPELLE 1999), compreendendo vídeo, cds, manual e caderno de exercícios, e a gramática *Grammaire progressive du français* (GREGOIRE 1999), acrescentando-se alguns documentos escritos ligados ao domínio da engenharia. No ano de 2006 o curso sofreu mudanças no sentido da implementação do FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) já que esses alunos apresentavam uma necessidade muito objetiva, ou seja, a preparação para o processo seletivo⁷⁴ com vistas à obtenção do duplo diploma e, mais tarde, viagem de estudo na França. Essas mudanças, no entanto, ocorreram paulatinamente começando pelo Módulo 1, de forma que os sujeitos da pesquisa, tendo iniciado o curso no ano de 2005, tiveram acesso prioritariamente ao ensino através dos manuais citados e de alguns documentos da área de engenharia.

O curso realizado para a pesquisa era formado por alunos dos Módulos 5 e 6, ou seja, sujeitos que já tinham cerca de 200 horas de aulas de francês. Dividiam-se em três sub-grupos que se reuniam às terças e quintas-feiras das 11h às 13h, das 17h às 19h ou das 19h às 21h. Consideramos os três sub-grupos como um só, pois os sujeitos passavam de um grupo a outro de acordo com seus horários na Universidade (essa maleabilidade de

⁷⁴ Este processo seletivo compreendia uma primeira etapa que era o envio de uma carta de apresentação/motivação, uma segunda etapa que era uma entrevista feita em francês e uma terceira etapa de apresentação de um “exposé” em francês.

horários sempre foi uma das características do CFI. A experiência aconteceu nos dias 07, 09, 14, 16, 21, 23, 28 e 30 de agosto.

Foram aplicados os seguintes instrumentos de pesquisa:

- Questionário inicial de definição da população. (Anexo 1)
- Diários de bordo semanais. (Anexo 2)
- Questionário de avaliação. (Anexo 3)
- Transcrição da gravação áudio de depoimentos no último encontro. (Anexo 4)
- Gravação em vídeo das cenas feitas pelos sujeitos no decorrer da experiência. (DVD que acompanha este exemplar)

O **questionário inicial** compunha-se de sete questões fechadas e quatro questões abertas, cujo objetivo era o de caracterizar os sujeitos da pesquisa no que diz respeito à formação universitária, idade, lazer, contatos com a língua francesa e com o teatro. Pretendíamos ainda identificar quais os objetivos dos sujeitos em relação ao curso e à experiência prática. Como alguns sujeitos responderam às perguntas abertas em francês, outros em português, traduzi todas as respostas para o português com o objetivo de facilitar a leitura, e as respostas originais estão transcritas nos Anexos.

A intenção dos **diários de bordo**, escritos pelos alunos em francês, era ter acesso à palavra do sujeito, ao relato pessoal de suas impressões em relação à experiência. No primeiro encontro propus aos participantes que fizessem um “journal de bord” [diário de bordo] semanal que expressasse as impressões que tinham em relação aos encontros. Os diários eram feitos fora da sala de aula.

Para Jean-Pierre Cuq uma das acepções da palavra **journal** [diário] é a de:

“um relatório cronológico dos acontecimentos próprios a um domínio particular, visando um melhor conhecimento dos fenômenos observados: diário íntimo, diário de bordo, diário de aprendizagem. Em uma perspectiva didática, o diário de bordo é um escrito reflexivo realizado pelo aluno de uma língua estrangeira a fim

de tomar consciência, graças a uma reflexão metacognitiva, das etapas de sua aprendizagem⁷⁵” (CUQ 2003:142).

Para Patrick Anderson que, em sua tese de doutorado *Apprendre une langue étrangère ? Enjeu de la parole de l'apprenant et constitution du moi* (1990), usa para sua pesquisa a análise de diários de aprendizagem, o termo diário conota tudo o que pode evocar o “retorno a si”, “a introspecção”, como nas expressões *diário íntimo* ou *diário de viagem*. O diário de aprendizagem assim como o diário de bordo é circunscrito cultural e geograficamente e, ao contrário de um diário íntimo, é provocado por um terceiro, no caso do presente trabalho, o professor-pesquisador. Além disso, podemos dizer que o diário é uma narrativa datada historicamente realizada de forma retrospectiva. Para Anderson o discurso do diário não é unívoco, mas sim plural, sendo de alguma forma a resultante do intercruzamento dos discursos. Todas essas questões nos ofereceram algumas pistas para a leitura dos diários. Em um primeiro momento propus uma leitura cronológica, pois, pudemos verificar a importância de fazermos deles uma análise cronológica, respeitando sua característica de relato retrospectivo e datado. Em um segundo momento, busquei no discurso o que me parecia pertinente, tentando identificar os temas recorrentes. E, em uma terceira fase do processo, procedi ao que chamo de análise lingüística dos questionários de avaliação na qual o objeto é o modo como o sujeito se coloca em sua narrativa. Estas duas últimas etapas serão tratadas no capítulo 3.

Maria Lúcia Pupo usa uma prática que, para mim, tem alguns pontos em comum com o diário do bordo a qual chama de **protocolo** e explica:

“Se em português protocolo está associado à noção de registro de atos oficiais, o termo também designa, em nossa língua, a tradução de uma prática introduzida por Brecht, tendo em vista sistematizar processos de reflexão em torno das suas peças didáticas.” (PUPO2005:45)

⁷⁵ “un *compte-rendu* des événements propres à un domaine particulier, visant à une meilleure connaissance des phénomènes observés : journal intime, journal de bord ou journal d'apprentissage. Dans une perspective didactique, le journal de bord ou journal d'apprentissage est un écrit réflexif réalisé par l'apprenant d'une langue étrangère afin de prendre conscience, grâce à une réflexion métacognitive, des étapes de son apprentissage. »

E mais adiante define a prática:

“A cada encontro, um ou dois estudantes se encarregavam de escrever um texto relativo à aprendizagem em curso, a ser colocado em discussão com a turma no encontro subsequente.” (PUPO 2005:45).

Tive a oportunidade de viver esta prática como aluna da Profa. Maria Lúcia Pupo⁷⁶ e considero que se trata de um “potente vetor de investigação” como ela afirma. Ingrid Dormien Koudela em seu livro *Brecht na pós-modernidade* explica que o protocolo é um instrumento de avaliação e que seu exemplo mais citado “no contexto da pesquisa sobre a peça didática são os protocolos escritos em função da encenação de *Aquele que Diz Sim*” de Bertold Brecht. O protocolo deve ser feito por um, dois ou três alunos em cada aula e na aula seguinte todos os colegas devem ter acesso a uma cópia dele para leitura, discussão e reformulação. A autora coloca que as vantagens do protocolo são materializar uma síntese da aprendizagem e possibilitar uma “maior delimitação do foco de investigação em cada momento da aprendizagem” (KOUDELA 2001:89,90,91). Pudemos perceber a relevância deste instrumento no decorrer do curso da Profa Maria Lúcia. Apreciar a leitura dos protocolos dos colegas no qual constava o que havia acontecido na aula anterior mostrou-se ser uma experiência muito rica no sentido de criar um elo entre as aulas e de não deixar que tantas descobertas realizadas no decorrer dos jogos fossem esquecidas ou não ressaltadas suficientemente. Isto sem contar a verdadeira concorrência, no sentido positivo, de diferentes estilos aos quais os colegas se dedicavam e que possibilitou extremo prazer de leitura e muitas trocas.

Penso que há pontos em comum entre esta experiência e o diário de bordo, só que no uso que fiz dos diários não havia este momento que para o uso do protocolo é essencial: o de partilhá-lo com o resto do grupo. Acredito que caberia perfeitamente em nossa experiência o uso do protocolo mesmo que este não seja usual para as práticas de ensino de língua estrangeira para as quais termos como diário de aprendizagem e de bordo são mais familiares.

⁷⁶ Participei do curso: **INTERSECÇÃO ENTRE JOGO E TEXTO: aprendizagens e perspectivas contemporâneas** ministrado pela professora Maria Lucia Pupo na Escola de Comunicação e arte da USP.

Assim como optei por traduzir as respostas às perguntas abertas do questionário inicial, realizei o mesmo procedimento com os diários de bordo e as transcrições originais encontram-se igualmente nos Anexos.

O **questionário de avaliação**, composto de quatro perguntas abertas, foi proposto em português, pois levantei a hipótese de que os sujeitos poderiam ter dificuldades em expressar sua opinião em francês. Duas das questões diziam respeito à opinião pessoal dos sujeitos em relação às atividades propostas, a saber:

1. A experiência do curso mudou alguma coisa na forma como você via o aprendizado de língua estrangeira?

2. Como você vê o aprendizado usando o texto teatral e o jogo?

Outras duas foram elaboradas a partir de dois pontos essenciais levantados nos projetos pilotos: o medo de errar e a falta de vocabulário para expressar alguma coisa em cena:

3. Durante os exercícios quando faltava alguma palavra, como você reagia?

4. Você acha que a experiência mudou alguma coisa em relação ao medo de errar?

Por último solicitei seus comentários com a intenção de dar oportunidade ao aparecimento de pontos não abordados nas questões anteriores que poderiam aparecer espontaneamente da parte dos alunos. O questionário foi respondido em sala, no final das atividades do penúltimo encontro e tinha como objetivo colher os dados de forma empírica e assim confirmar a validade das hipóteses formuladas, ou seja, que o uso do texto teatral e do jogo dramático podem favorecer a comunicação em francês língua estrangeira, reduzindo o medo de errar e a dificuldade de encontrar a “palavra certa” para expressar o que se deseja.

A **gravação áudio dos depoimentos** foi realizada no último encontro de forma espontânea. Não havia perguntas a serem respondidas e a intenção foi de obter um registro vivo da voz dos alunos logo após a apresentação final das cenas criadas por eles. Os depoimentos foram recolhidos “*à chaud*”, ou seja, quando os participantes ainda estavam

no “calor” das apresentações realizadas. Passei o gravador portátil de mão em mão e eles falavam, alguns em português, outros em francês do que tinha significado a experiência para eles. Os que não quiseram se manifestar passaram o gravador para o seguinte.

A gravação em vídeo das cenas finais foi feita por mim mesma e será objeto de algumas reflexões que se encontram no final do capítulo 3.

Podemos resumir os instrumentos de coleta de dados pelo quadro abaixo:

	Oral	Escrito	Vídeo
Em francês	Gravação depoimentos realizada no último encontro	Questionário inicial (primeiro encontro) Diários de bordo (semanalmente) Questionário de avaliação (sexto encontro)	Apresentações do último encontro.
Em português	Gravação depoimentos realizada no último encontro	Questionário inicial (primeiro encontro) Questionário de avaliação (sexto encontro)	

2. OS SUJEITOS

2.1. Aplicação do questionário

O questionário foi distribuído no dia 07 de agosto de 2007, no primeiro dia da experiência, e respondido em sala de aula, ou seja, no Prédio do Biênio da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Os sujeitos que não responderam ao questionário não estavam presentes nesse primeiro encontro.

2.2. População

Uma das primeiras características observáveis da população constituída era o fato de todos serem estudantes universitários das Escolas de engenharia, física ou matemática, ou

seja, especialidades em ciências exatas, formando portanto um grupo relativamente homogêneo. Além disso a maioria tinha como objetivo de continuar seus estudos em países francófonos especialmente através do programa de duplo diploma da universidade. Essa população é definida por certos parâmetros que são, em primeiro lugar, idade entre 19 e 25 anos, havendo uma única exceção, 31 anos. Em segundo lugar podemos afirmar que o grupo é formado, na sua maioria por homens, 27 dos 35 sujeitos. Em terceiro lugar, a formação dos sujeitos que se divide em (Tabela 1):

Automação e controle	2
Engenharia Civil	1
Engenharia Elétrica	3
Engenharia Mecânica	2
Engenharia Produção	3
Engenharia Química	2
Física	4
Matemática	2
Mecatrônica	10
Mestrado em engenharia	1
Química	1
Telecomunicações	1

As perguntas relacionadas ao lazer (Tabela 7) tinham como objetivo definir o contato dos sujeitos com arte, literatura ou teatro, para avaliar a familiaridade que eles poderiam ou não ter com o assunto tratado no atelier.

Pôde-se observar que a maioria dos sujeitos tem como lazer principal ir ao cinema, 28 dos 32 que responderam ao questionário, 19 têm o hábito de ler, 14 de fazer esportes e apenas 4 têm o hábito de ir ao teatro. Além desses modos de lazer outros foram citados tais como tocar um instrumento (3), ouvir música e usar o computador (2), dançar, cantar, falar com amigos, ver televisão, descansar, jogar e passear (1 sujeito para cada item). Pudemos concluir em relação ao lazer que o teatro faz parte do interesse de uma minoria, a maioria mostrou não ter muito contato com esse tipo de atividade.

As perguntas abertas 3 e 4 da Tabela 2, a saber, “Você tem o hábito de ir ao teatro? Se a resposta foi sim, quais foram as últimas peças que você viu?” e “Você já leu alguma

peça de teatro? Qual?” tiveram como objetivo dar mais detalhes sobre o contato dos sujeitos com o teatro. 8 dos 32 sujeitos já haviam visto grandes produções de sucesso de bilheteria que estiveram em cartaz em São Paulo nos meses precedentes, como por exemplo “O fantasma da ópera”. Outros assistiram a espetáculos de público mais restrito e menos sucesso comercial como “O evangelho segundo Jesus Cristo”, “Pedra nos bolsos”, “Chalaça”, “Álbum de família” e outras. Quanto à leitura de textos de teatro, apesar de esta fazer parte do programa de ensino médio — como afirma (S28) “Nos idos da época do ginásio líamos algumas peças. Gil Vicente, Martins Pena e outros” —, quase metade dos sujeitos (15) alega não ter lido nenhuma peça de teatro e 2 dizem não se lembrar. Dos que têm o hábito de ler teatro, grande parte leu os clássicos Molière e Shakespeare, outros leram também os contemporâneos, os brasileiros Nelson Rodrigues e Ariano Suassuna e o francês Jean-Luc Lagarce.

A partir das respostas à pergunta “Por que você está aprendendo francês?” (Tabela 4) observamos que 24 sujeitos aprendem o francês para conhecer um outro idioma, 23 para prosseguir seus estudos universitários na França ou algum país francófono e 23 para poder se comunicar em caso de viagem, 22 por interesse pessoal, 19 para ler textos em francês e 14 para redigir em francês. Podemos concluir por essas respostas que a maioria visa a comunicação oral em língua francesa.

A questão 1 da Tabela 2 “Em que a língua francesa será útil na realização de seus projetos pessoais e/ou profissionais?” visou especificar o interesse pelo aprendizado da língua. 17 sujeitos responderam ter como projeto estudos em países francófonos, 2 sujeitos citaram a comunicação de forma direta (S2) e (S29) :

(S2)	“Ajudará na comunicação.”
(S29)	“Comunicar-me em caso de viajar, seja para estudo ou por lazer.”

E outros de forma indireta como:

(S7)	"em caso de conhecer algum francês"
(S14)	"Quem sabe não me apaixono por uma francesa."
(S15)	"manter contatos com pessoas de vários países"
(S18)	"Facilitar a comunicação com estrangeiros"

14 sujeitos citaram o interesse profissional, seja com o objetivo de enriquecer o currículo, seja com o de trabalhar diretamente em uma empresa ou em um país francófono.

Alguns apresentam interesse pela leitura:

(S1)	"Muitos livros soviéticos foram traduzidos para o francês..."
(S32)	"A língua francesa será útil para ler textos de matemática, cálculo análise, que são muito bons em geral e da física."
(S18)	"textos em francês."

Um dos sujeitos relacionou o aprendizado da língua com a possibilidade de apreender uma nova cultura:

(S1)	"aprender uma língua e nova cultura enriquece a visão de mundo"
------	---

E, por fim, dois outros falaram sobre o aprendizado do francês como uma atividade prazerosa ou até mesmo um hobby:

(S6)	"é uma língua que eu gosto muito e que tenho prazer em aprender."
(S16)	"Um dos meus projetos pessoais e 'hobbys' é o aprendizado de línguas."

Apenas um sujeito (S21) afirmou "não saber muito bem" qual é o seu projeto em relação ao aprendizado da língua francesa.

De forma global pudemos concluir que os sujeitos tinham projetos concretos em relação ao aprendizado da língua francesa, o que podia indicar que eram bastante motivados para o curso e que visavam, em sua maioria, a comunicação, a leitura e o contato com outra cultura com fins profissionais e de estudo.

Esses objetivos podem ser confirmados pelos dados da Tabela 6, “Expectativas em relação ao curso”, na qual 27 assinalaram as opções “compreender melhor no oral” e “falar com facilidade”, 22 “saber se comunicar em viagens para países francófonos”, 21 “ir estudar em um país francófono” e 19 “entender melhor a cultura dos países francófonos.”

Apesar de aparentemente motivados para o aprendizado do francês em função de seus interesses e objetivos, a relação dos sujeitos com a língua se dava na sua maioria apenas em aula (31 sujeitos), 22 no cinema, 12 pela literatura, 8 pela televisão e 7 por viagens, de onde pudemos concluir que não possuíam um contato muito intenso com a língua alvo.

A partir dessas questões pôde-se determinar uma imagem de nossa população: alunos de nível universitário de área técnica com uma forte tendência ao prosseguimento dos estudos em países francófonos. Muito embora os sujeitos mostrassem-se motivados para o aprendizado da língua francesa até mesmo como um hobby ou por prazer, a grande maioria não buscava outras fontes de contato com o idioma fora da situação de sala de aula. Um estudo particular poderia ser realizado para identificar a razão dessa não procura, que poderia ser de ordem pessoal, por falta de tempo ou por outras prioridades profissionais.

Constatou-se ainda que a população não apresentou uma forte tendência a atividades ligadas à arte, principalmente a textos e jogos dramáticos, o que fazia da experiência algo novo e inesperado na vivência pedagógica desses sujeitos.

Em seguida descreverei como se deram os encontros e quais os comentários dos sujeitos a respeito das atividades propostas que nos indicam as representações que os participantes tinham do aprendizado de língua francesa.

3. A VOZ DO SUJEITO E O PROFESSOR ENCENADOR – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS ENCONTROS E ANÁLISE CRONOLÓGICA DOS DIÁRIOS DE BORDO.

A partir de um repertório de atividades baseado nas obras de Viola Spolin (1963), Maria Lúcia Pupo (1997 e 2005), Peter Brook (2001) e Augusto Boal (1987), em conjunto com alguns exercícios inspirados em minha própria experiência em teatro, a escolha das atividades recaiu em função do que era trabalhado no momento. Não existia uma seqüência pré-estabelecida e imutável, mas sim um leque de possibilidades a ser usado em cada situação. Havia apenas uma seqüência prevista que podia mudar em função da resposta do grupo. Partíamos de um primeiro momento de contato inicial com trechos do texto que os participantes haviam lido em casa. Logo após, começávamos as atividades de aquecimento incorporando o corpo, os gestos, a voz e a respiração e no final era proposta a improvisação seguida de uma discussão e um momento de re-jogo no qual as participantes refaziam a improvisação.

3.1. Primeiro encontro

O primeiro encontro ocorreu no dia 07 de agosto de 2007. Neste dia foi aplicado o questionário inicial e foi apresentada a proposta de trabalho, sendo determinado que teríamos oito encontros para trabalhar com o texto e o jogo dramáticos.

O objetivo geral da experiência era verificar em que medida as atividades poderiam favorecer a comunicação dos sujeitos ampliando seus contatos com a língua francesa através do teatro. Como objetivos específicos foram estabelecidos: trabalhar a entonação e a pronúncia através da transmissão vocal do texto e utilizar a voz, o olhar e o corpo para dar vida ao texto escrito.

No que tange a análise dos diários de bordo é preciso ressaltar que os dados colhidos foram suscitados pela minha solicitação de que me entregassem, uma vez por semana um relato de suas impressões do que havia acontecido nos dois encontros

semanais. Como já foi dito anteriormente, pelo fato de estar diretamente implicada na pesquisa, ou seja, na concepção do dispositivo, na sua aplicação, na coleta dos dados e em suas respectivas análises, cabe ressaltar que a interpretação destes dados se deu de forma subjetiva. A análise dos comportamentos e atitudes dos participantes da experiência passaram pelo relato dos diários de bordo e foram interpretados por mim com vistas à defesa de minhas hipóteses iniciais a fim de aprofundar, justificar e mostrar a sua validade. Durante as análises me inscrevo sempre na subjetividade, na análise da experiência vivida. Vale ainda acrescentar que o objetivo desta análise é fazer emergir as representações que os estudantes tiveram das atividades realizadas e de mostrar como a dinâmica do sujeito se manifesta através desta experiência pedagógica.

3.1.1. Atividades

A primeira atividade consistiu em mostrar aos participantes a diferença entre cena e público. A sala foi dividida em duas partes, de um lado as cadeiras em semicírculo, que representavam o público, e do outro “o espaço vazio⁷⁷” (BROOK 2001), a cena. Sentei-me em uma cadeira no espaço da cena e comecei a me apresentar em francês para os participantes que permaneciam sentados no semicírculo definido como platéia. Apresentei-me, disse o que fazia, do que gostava, o que detestava e o que significava a palavra “teatro” para mim. Pedi para que cada um fizesse a mesma coisa. Cada participante sentava-se na cadeira diante do público, apresentava-se e dizia o que a palavra teatro evocava em primeiro lugar. Propus esta atividade, em primeiro lugar, para ter um contato mais próximo com os participantes da experiência e também para estabelecer, desde o início do trabalho, a separação entre o espaço da cena e o espaço do público. O fato de ter que se deslocar para se apresentar, ou seja, o fato de “entrar em cena” já mudava o ponto de vista dos alunos: eles não estavam apenas se apresentando, mas sim “falando em público”, o que é um desafio para a maioria dos alunos da Escola Politécnica.

A segunda atividade teve como objetivo familiarizar os participantes ao texto de teatro e sensibilizá-los ao que Anne Ubersfeld chama de paradoxo do texto teatral⁷⁸

⁷⁷ Na visão minimalista de Peter Brook é o corpo em movimento no vazio que cria o espaço cênico.

⁷⁸ Como já apresentamos no capítulo que trata dos aspectos teóricos Ubersfeld define o teatro como “a arte do paradoxo” sendo, ao mesmo tempo, produção literária, e por isso eterna, e representação concreta, sempre

(UBERSFELD 1996). A partir do manuseio de algumas peças teatrais de diferentes épocas os participantes deveriam refletir e discutir suas características. As peças apresentadas foram *Oedipe Roi* de Sophocle, *Phèdre* e *Bérénice* de Racine, *Le bourgeois gentilhomme* de Molière, *Macbeth* de Shakespeare, *Rhinocéros* de Ionesco, *Les bonnes* de Jean Genet, *Lettre aux acteurs* de Valère Novarina, *Roberto Zucco* e *La nuit juste avant les forêts* de Bernard-Marie Koltès. A discussão das obras era conduzida por perguntas que eu lhes fazia para dirigir a observação, como por exemplo:

- a. “O que podemos imaginar a respeito dos títulos das peças?” A partir desta questão pudemos observar que no teatro clássico, por exemplo, os títulos eram na sua maioria o nome de heróis das tragédias. Nas comédias como as de Molière há muitos títulos que mostram a posição social do indivíduo. Já em algumas peças do teatro contemporâneo como *La nuit juste avant les forêts* de Koltès o título é um enigma que pode ou não ser solucionado no decorrer da peça.
- b. “O que vocês observam nas primeiras páginas de um texto teatral?” Esta questão possibilitou-nos a identificação da rubrica (*didascalie* em francês) e do diálogo, o que para Ubersfeld é a marca mais evidente do paradoxo entre o que é do texto e o que é da cena no teatro.
- c. “Como são as réplicas? Longas ou curtas? A linguagem dos personagens é fácil ou difícil? Em verso ou em prosa?” Questões essas que nos induziram à discussão de como são estruturados os diálogos no texto de teatro.

Todas essas questões podem trazer muitas informações sobre o estilo do autor e a época na qual a obra foi escrita e ainda esclarecer em que o texto de teatro difere de outros textos. Fornecem ainda condições para um trabalho de análise do texto teatral que apesar de não ser uma das prioridades da experiência mostrou-se útil para introduzir os participantes ao tema da leitura teatral que, de acordo como o questionário inicial, não era uma leitura habitual dos sujeitos.

diferente. O fazer teatral implica, conseqüentemente, estes dois elementos: o caráter de perenidade do texto e o efêmero da cena.

Para concluir este primeiro encontro abordamos o texto de Bernard-Marie Koltès *La nuit juste avant les forêts* (1988) foram distribuídas cópias do texto e chamei-lhes atenção para o título da peça e ao que ele poderia evocar. Pedi ainda que observassem a presença ou não de rubricas e como o diálogo começava. O texto *La nuit juste avant des forêts* inicia-se sem nenhuma rubrica ou indicação cênica e uma rápida folheada na peça nos mostra que se trata de um longo parágrafo da fala de um único personagem. Solicitei que lessem as duas primeiras páginas para o próximo encontro.

3.1.2. Análise

Os trechos escolhidos dos diários de bordo para esta etapa da análise foram aqueles que descreviam como os sujeitos haviam percebido as atividades. Outros sujeitos não citavam as atividades realizadas em cada dia e por esse motivo foram selecionados para outros momentos de análise. As atividades do primeiro dia foram percebidas pelos sujeitos da seguinte maneira (trechos extraídos dos diários de bordo – Anexo 2):

(S5)	"Na terça-feira, a gente começa com uma apresentação de cada um. Na apresentação cada um disse seu nome, onde estuda e outras coisas. Além disso, a gente disse o que a palavra teatro diz para nós. Depois, pegamos alguns livros e dissemos o que o título diz sobre a peça. E nós discutimos sobre a diferença dos livros de teatro e da narração."
(S11)	". Apresentação da maneira de trabalho na primeira parte do curso. . Exposição de alguns textos de teatro e de suas características."
(S12)	"No primeiro dia Glória nos explicou como ela quer trabalhar no mês de agosto e como ela quer usar os textos teatrais durante este mês. No início da aula a gente disse o que cada um pensa sobre o teatro e qual é a parte mais importante: a luz, a encenação, o texto, a interpretação. Ela nos trouxe uma grande quantidade de textos teatrais e discutimos sobre os diferentes títulos e o que mudou nas peças e por quê. No mês de agosto a gente vai trabalhar o texto de Bernard-Marie Koltès <i>La Nuit juste Avant les forêts</i> . Acredito realmente que neste mês eu vou aprender muitas palavras e expressões em francês e espero melhorar minha conversação."
(S17)	"No primeiro dia de aula tivemos nosso primeiro contato com os outros alunos. Cada um falou um pouquinho sobre ele-mesmo. Em seguida nós discutimos sobre os livros e também sobre as diferenças entre os livros clássicos e modernos. Vimos

que o título de um livro moderno não diz muito sobre a história.”

Em relação à sensibilização ao texto de teatro e às suas especificidades (S5) percebeu a diferença deste tipo de texto e do texto narrativo. (S17) aparentemente não se deteve na especificidade do texto teatral mas sim na observação da época definindo-os como: “livros clássicos e modernos”. (S12) percebeu o objetivo da atividade de forma mais completa citando além do texto e da encenação, a luz e a interpretação. O mesmo sujeito expressou sua expectativa em relação à experiência: “aprender muitas palavras e expressões em francês” e ter a oportunidade de melhorar sua expressão oral em francês, “melhorar minha conversação”.

Na análise temática dos diários de bordo a ser realizada no capítulo 3 veremos como esta preocupação com o aprendizado de “palavras”, ou seja, a aquisição do vocabulário é um elemento essencial na representação que os sujeitos têm do aprendizado de língua francesa, como afirma Bernard Py *“Para numerosas pessoas, aprender uma língua estrangeira, é em primeiro lugar memorizar palavras”*⁷⁹ (BERTHOUD, PY 1993:13). Abordarei igualmente a questão da expressão oral, a “conversação” para (S12), outro ponto essencial no que diz respeito às representações que os sujeitos têm do aprendizado de língua estrangeira, como explica Patrick Anderson:

*“Comunicar tem seu leitmotiv sob a forma do “bem comunicar” que encontra eco na aula de línguas. O “bem comunicar” reúne os dois componentes já que se tratará de efetuar a transmissão de informações e de fazer de forma que essas informações circulem no grupo. Aprender uma língua estrangeira apresenta-se então como aprender a “bem comunicar”” (ANDERSON 1999:150)*⁸⁰.

3.2. Segundo encontro

⁷⁹ “Pour de nombreuses personnes, apprendre une langue étrangère, c’est d’abord mémoriser des mots”

⁸⁰ “Communiquer a son leitmotiv sous la forme du “bien communiquer” qui trouve écho dans la classe de langues. Le « bien communiquer » assemble les deux composantes puisqu’il s’agira d’effectuer de la transmission d’informations et de faire en sorte que ces informations circulent dans le groupe. Apprendre une langue étrangère se présente alors comme apprendre à « bien communiquer » »

O segundo encontro se deu no dia 09 de agosto. O objetivo geral era possibilitar aos participantes um primeiro contato com o autor Bernard-Marie Koltès e o texto *La nuit juste avant les forêts*, tanto do ponto de vista da compreensão escrita do texto quanto de sua emissão vocal.

3.2.1. Atividades

Iniciamos o trabalho pela **leitura** da primeira página da peça de Koltès (KOLTÈS 1988:7):

“Você estava virando a esquina quando te vi, chove, isso não é uma vantagem quando chove no cabelo e na roupa mas de qualquer forma tive coragem, e agora que a gente está aqui, que não quero me olhar, seria preciso que eu me seque, voltar ali embaixo me arrumar um pouco – o cabelo pelo menos para não ficar doente, ora eu descii ainda há pouco, ver se era possível me arrumar um pouco, mas embaixo são os burros, que estacionam : todo o tempo de secar o cabelo, eles não se mexem, ficam lá como uma manada, eles espionam pelas costas, e eu subi de novo – só o tempo de mijar – com a roupa molhada, ficarei assim mesmo...”⁸¹

No decorrer da discussão propus algumas questões para conduzir a reflexão sobre a peça:

- a. A quem se dirige o personagem? A um outro personagem? A um “você” imaginário?
- b. Onde está o personagem?
- c. Como está estruturado o texto?
- d. Qual é a linguagem usada pelo autor?

⁸¹ « Tu tournais le coin de la rue lorsque je t’ai vu, il pleut, cela ne met pas à son avantage quand il pleut sur les cheveux et les fringues mais quand même j’ai osé, et maintenant qu’on est là, que je ne veux pas me regarder, il faudrait que je me sèche, retourner là en bas me remettre en état – les cheveux tout au moins pour ne pas être malade, or je suis descendu tout à l’heure, voir s’il était possible de se remettre en état, mais en bas sont les cons, qui stationnent : tout le temps de se sécher les cheveux, ils ne bougent pas, ils restent en attroupelement, ils guettent dans le dos, et je suis remonté – juste le temps de pisser – avec mes fringues mouillées, je resterai comme cela... »

O texto de Koltès é escrito sob a forma de um monólogo, o que, para Ubersfeld, é uma das novidades do teatro contemporâneo, que a autora prefere chamar de “quasi-monologue”, ou seja, “*um discurso endereçado a alguém que não responde*”⁸² (UBERSFELD 1999:27)⁸³. Stéphane Patrice utiliza o termo monólogo, para referir-se a esse texto, e explica que, para ele, *La nuit juste avant les forêts* é um pedido em busca de um destinatário, um alter ego que desaparece e foge no mesmo instante em que é percebido. Para o autor o texto é uma longa logorréia:

*“uma linguagem interior que rompe seus limites, que atravessa o corpo, se expulsa da sua pele para acabar com o pudor e se desvelar. Tudo se encadeia e tudo se diz, na aparente desordem de um ritmo interior. Há repetições, reditos, como um jogo para conjurar a ausência e a solidão.”*⁸⁴ (PATRICE 2008:115).

A peça começa por uma tentativa de encontro que fracassa. “*Você estava virando a esquina quando te vi...*”. A partir daí o monólogo se desenvolve e novas questões vão surgindo: a nacionalidade (francês ou estrangeiro), a política, o trabalho, os sindicatos, a polícia, o exército. Contra os padrões, o mundo excessivamente burocrático, a hipocrisia. Anne Ubersfeld considera que interpretar esta peça apenas como uma “revolta contra a sociedade” correria o risco de enfraquecê-la e a apresenta como um pedido de amor e necessidade do outro para lutar contra a solidão. Já para Patrice, *La nuit juste avant les forêts* é uma obra de crítica social cujo intertexto é Marx. Em nossa experiência pudemos considerá-la nos seus diferentes aspectos, o que, na minha opinião, tocou bastante os participantes. Pude perceber que alguns se detinham mais nos fragmentos de cunho político quando o personagem interpela o outro (“tu”), chamando-o de “Camarade!” (KOLTES 1988:14) e outros preferiam fragmentos com alguma conotação sexual (p. 10, 11) nas quais o autor insiste no termo “zizi” (palavra da linguagem infantil para pênis) e mais adiante “mon zizi étranger”. Contudo, acredito que além dos temas, uma das

⁸² « un discours adressé à quelqu'un qui ne répond pas. »

⁸³ Se tomarmos a definição de monólogo de Patrice Pavis como “uma palavra proibida, reprimida e retomada assim que dita, já que ela não se dirige a ninguém”, «une parole interdite, refoulée et reprise aussitôt que dite, puisqu'elle ne s'adresse à personne.» (PAVIS 2000:31). A palavra no texto de Koltès busca sem cessar um destinatário, ela se dirige a alguém.

⁸⁴ « un langage intérieur qui brise ses limites, qui traverse le corps, s'expulse de sa peau pour en finir avec la pudeur et se dévoiler. Tout s'enchaîne et tout se dit, dans l'apparent désordre d'un rythme intérieur. Il y a des répétitions, de redites, comme un jeu pour conjurer l'absence et la solitude.»

características do texto que mais foi explorada no nosso trabalho é o equilíbrio que o autor apresenta entre a linguagem falada e a escrita, num fluxo que segundo Ubersfeld analisa como um “*irresistível desejo de comunicar*” (UBERSFELD 1999:29). A musicalidade do texto de Koltès nos permitiu realizar um trabalho sobre a materialidade do texto, sobre o significante que foi uma das especificidades da experiência.

A escolha deste texto foi um desafio. Desde o início de minhas primeiras pesquisas tinha decidido trabalhar com os textos de Koltès devido à poética da sua escrita e ao impacto dos temas que trata. Nos projetos pilotos, como já foi dito, eu havia escolhido *Dans la solitude des champs de coton* (1986) e *Roberto Zucco* (1990), *La nuit juste avant les forêts* foi um texto que descobri depois da realização dos projetos piloto e no início imaginei que seria um texto difícil para propor a alunos que possuíam um conhecimento de francês de nível intermediário. Depois de várias leituras do texto e por sugestão do Professor Marc Souchon resolvi enfrentar o desafio. Acredito que a maioria dos participantes se interessou pelo texto em vários níveis. Em primeiro lugar, a questão da busca que é o leitmotiv da peça e que tocou os participantes no sentido de que eles também estavam em um momento de busca pessoal e de formação profissional. Em segundo lugar, a questão do estrangeiro, que eles, como postulantes a estudos em países estrangeiros, iriam enfrentar. E em terceiro lugar, a linguagem de Koltès — este misto de linguagem vulgar e poesia, o ritmo embriagador de suas longas frases — levou-me a acreditar que este texto proporcionaria aos alunos uma experiência estética única.

A escolha do texto possuiu também uma relação com o tipo de atividades propostas. O texto de Koltès leva a um trabalho com o significante, com o ritmo, no qual a psicologia da personagem não é o essencial. Minha intenção foi então de trabalhar a partir do corporal, do físico, do andar e da respiração para só no final do processo chegar à construção psicológica da personagem não era a nossa prioridade.

Retomando a descrição do segundo encontro, depois do trabalho inicial com o texto foram feitos exercícios de aquecimento como uma forma de preparação para o jogo. Diretores e teóricos de teatro propõem uma infinidade de exercícios de aquecimento ou de preparação para a cena. O diretor paulista Antunes Filho, quando tive a oportunidade de freqüentar o curso de formação de atores dirigido por ele, aplicava um exercício ao qual chamava de desequilíbrio e cujo objetivo era isolar-se do mundo exterior e estar em um estado de abertura mental para o desenvolvimento da receptividade e escuta de um ritmo interior e cósmico. Outros diretores propõem formas orientais, desde o Tai-chi-chuan até

práticas como a dança dos dervixes. Como na minha experiência não se tratava de desenvolver novas técnicas teatrais e muito menos da formação de atores profissionais, propus sempre exercícios simples que não exigissem o conhecimento de uma técnica muito complexa como o Tai-chi-chuan por exemplo. Porém acredito que um professor de língua estrangeira que tenha uma formação específica em técnicas corporais poderia muito bem usá-la em sua experiência didática.

Um dos exercícios que foi repetido a cada encontro com algumas alterações, chamaremos de “**caminhar pelo espaço**”. A atividade consistiu em que todos os participantes andassem pela sala, para todos os lados, tentando ocupar todo o espaço de forma equilibrada, de modo a não deixar “buracos”. Dirigi o exercício e no momento em que batia palmas todos paravam e verificavam se o espaço tinha sido bem ocupado, passados alguns segundos voltavam a caminhar. Depois de trabalhar alguns minutos com o deslocamento acrescentei também a respiração. Propus que fizessem uma respiração profunda e que modificassem o ritmo da respiração ao mesmo tempo em que modificavam o ritmo da marcha. Respiração rápida, marcha rápida. Respiração lenta, marcha lenta, movimentando ao mesmo tempo braços, pernas, pescoço, quadris enfim todas as partes do corpo. Considero esta preparação extremamente importante para o “jogo” pois a atividade ajuda que os participantes se desvinculem um pouco das preocupações externas e que “entrem” na experiência não apenas de forma intelectual mas que façam com que o corpo também participe.

Ao finalizar o exercício de aquecimento “caminhar pelo espaço” disse que todo o texto também tem uma respiração e um ritmo, e o objetivo da atividade seguinte era tentar explorar e descobrir **os ritmos e as respirações** do texto. Propus que escolhessem uma frase da primeira réplica que tínhamos lido e que a repetissem em ritmos diferentes, continuando a caminhar. O ritmo da marcha teria que influenciar o ritmo da emissão vocal e vice-versa. Pedi que brincassem com o ritmo e também com o volume da voz, mais alto, mais baixo, sussurrando. Disse que olhassem para os colegas e depois, parando na frente de alguém, dissessem a sua frase à qual o outro parceiro deveria responder. Propus que continuassem a caminhar parando diante dos colegas e dizendo sua frase de forma diferente, com um outro ritmo e entonação a um novo colega e esperando a resposta. Ao comando todos paravam, solicitei a cada um para dizer a frase com um ritmo, um volume, uma entonação diferente. Pedi que repetissem pelo menos três vezes de formas diferentes. Maria Lúcia Pupo chama esses jogos de **jogos de apropriação do texto** e esclarece que:

“jogos dessa natureza vêm aparecendo em uma série de práticas recentes; eles têm como finalidade fazer com que o jogador se impregne sensorialmente do texto mediante a exploração da materialidade do significante, antes de passar à improvisação teatral propriamente dita. Os jogos assim denominados constituem o avesso da tradicional leitura de mesa, na qual a abordagem é, antes de tudo, intelectual.” (PUPO 2005:68)

Para concluir propus um **trabalho em duplas**, no qual sugeri a preparação desta primeira parte do texto como se fosse um diálogo, ou seja, cada frase tinha que ter uma entonação e um ritmo diferente, cada participante “jogava” com o outro pelo olhar, dizia seu fragmento e dava a deixa com o olhar. Cada dupla devia preparar sua cena e apresentá-la. O objetivo desta atividade era jogar, brincar com a entonação, sem se preocupar com o “certo” ou o “errado”. Após discussão sobre as produções, observou-se ser difícil a mudança de entonação sem que houvesse algo para motivá-la. Desenvolvi com eles noções de lugar (Onde), personagem (Quem) e atividade (O quê) (SPOLIN 1963). Propus uma última etapa, a da reformulação do jogo incorporando as sugestões da platéia e os novos conceitos (MASSARO 2007).

Ao final foi proposta uma **última improvisação livre** sem a obrigatoriedade do uso do texto de Koltès. Em grupos de 2 ou 3 os participantes deveriam pensar no “quem”, “onde”, “o quê”; e estarem de acordo a respeito do início e do final da cena e não dos detalhes do diálogo, mas sim deixar que os problemas e as soluções aparecessem no decorrer do jogo. O tempo de preparação não poderia exceder 5 minutos.

3.2.2. Análise

(S6)	“Na quinta-feira interpretamos o teatro com um texto. Interpretamos com as maneiras de dizer a mesma frase com diferentes entonações”.
(S9)	“A atividade de andar e dizer uma frase ao mesmo tempo pode fazer os estudantes melhorarem a pronúncia”.

(S11)	<p>“. Discussão sobre a primeira página da obra <i>La nuit juste avant les forêts</i>.”</p> <p>. O texto foi lido de muitas formas diferentes para praticar algumas técnicas de interpretação.</p> <p>. A pronúncia dinâmica foi muito praticada nesse dia.”</p>
-------	--

(S35)	<p>“Foi o segundo dia do curso de francês. No último encontro tínhamos discutido sobre diversos textos de teatro, seus títulos etc. Hoje realmente começamos a estudar um texto específico: <i>La nuit juste avant les forêts</i>, de Bernard-Marie Koltés. Eu me interessei muito. Glória nos explicou alguns exercícios de teatro típicos para debutante, mas sempre ligados ao texto. Primeiramente, lemos a primeira página do texto várias vezes (penso que todo mundo sonhou com “você estava virando a esquina quando te vi”). Depois, fizemos alguns exercícios de intenção, caminhando pela sala. No fim, já sem o texto, exercícios de improvisação.”</p>
-------	---

Muito embora os participantes tenham compreendido o exercício como uma forma de melhorar a pronúncia e também de trabalhar técnicas de interpretação, seu objetivo era estabelecer uma relação de prazer com a linguagem através das *“leituras de grupo”*, *“jogos expressivos, texto em mãos, que fazem intervir a expressividade do corpo e da voz ludicamente.”*⁸⁵ (PIERRA 2001:133). A idéia era fazer sair a corporalidade expressa pela entonação, timbre, intensidade, rimos e pulsações do texto (PIERRA 2006).

(S35) é um dos participantes que já leu clássicos do teatro como Shakespeare e Molière e faz parte do grupo de teatro amador da Escola Politécnica. Apesar de não ter especificado este fato no questionário inicial, eu já havia conversado com ele sobre o assunto. Talvez por este motivo ele tenha identificado o que chamou de “exercícios de teatro típicos para debutante”. Outra observação interessante é sobre o fato de dizer que todos sonharam com a primeira frase do texto, penso que esta observação pode estar relacionada a dois fatores, o primeiro com o fato mesmo da repetição, pois efetivamente repetimos várias vezes e de várias formas diferentes esta frase, mas também, a essa espécie de “encantação” rítmica do texto, da qual falamos no capítulo teórico, que vai além do consciente. Acredito ser digna de nota também a expressão de (S11) “pronuncia dinâmica” que passa, de forma clara, a idéia de que, no exercício era levada em conta a pronúncia, porém, tratada de forma dinâmica.

3.3. Terceiro encontro

⁸⁵ “lectures de groupe”, “jeux expressifs, texte, en main, qui font intervenir l’expressivité du corps et de la voix ludiquement. »

3.3.1. Atividades

No encontro do dia 14 de agosto os objetivos eram os de aprofundar o trabalho com a entonação e o ritmo, desenvolver o uso do olhar e dos gestos para auxiliar a expressão e ampliar a capacidade de concentração. Começamos pelo exercício **“caminhar pelo espaço”** dizendo fragmentos do texto escolhidos por eles da segunda página do texto. Pedi-lhes que “brincassem” com a materialidade sonora do fragmento, caminhando e repetindo com várias entonações e ritmos. Foi proposta uma variação deste exercício dirigindo o texto a alguém, cada um escolhe um parceiro e caminhando dizer-lhe a frase, sem parar de andar e sem perder o parceiro de vista, acompanhando-o com o olhar, mesmo que estivessem caminhando para lados diferentes. Todos andavam para todos os lados mas não podiam perder de vista o parceiro a quem dirigiam o olhar e a frase. Para finalizar o aquecimento foi proposto o exercício **“Guia de cego”**, em duplas um dos alunos ficava com os olhos vendados e o outro devia guiá-lo só através do som de sua voz, repetindo o fragmento do texto.

Depois do aquecimento trabalhamos o **“ponto de concentração”**. A forma original do exercício é a seguinte:

“Divida o grupo em dois. Mande uma parte para o palco para que fiquem enfileirados de canto a canto, enquanto os outros permanecem na platéia. Cada grupo deve observar o outro. Oriente: “Vocês olham para nós”, “Nós olhamos para vocês”. Os que estiverem no palco logo se sentirão desconfortáveis. Uns irão rir e trocarão o pé de apoio, outros ficarão imóveis e tentarão apresentar indiferença. [...] Quando cada pessoa do palco tiver mostrado um certo grau de desconforto, dê ao grupo uma tarefa para realizar. Contar é uma atividade útil, uma vez que requer foco: diga-lhes para contar os tacos do chão ou as cadeiras da platéia”. (SPOLIN 2000:47)

Fiz uma ligeira modificação no exercício e em vez de propor todo um grupo em cena, pedi que um dos participantes fosse voluntário. Em uma primeira etapa disse-lhe que apenas ficasse no espaço da cena e olhasse para a platéia por alguns minutos. Em seguida pedi-lhe que saísse comigo da sala e fora da sala disse-lhe para que entrasse em cena e em vez de olhar para público contasse as persianas de uma janela logo atrás da platéia. Na

discussão após o exercício falamos sobre a importância de ter um “ponto de concentração”, um “foco” ou uma “vontade concreta” para usar a terminologia de Boal (BOAL 1987:50).

Tendo sensibilizado os sujeitos à importância de se ter um ponto de concentração, um objetivo em cena, propus o “**jogo do olhar**”. Neste jogo os participantes permanecem sentados em cadeiras em semicírculo e um único sentado de frente para eles com o texto em mãos. O que está na frente olha para todos os colegas, escolhe um e demonstra através do olhar a sua escolha, lê em voz alta uma frase do texto não desviando o olhar, levanta-se da cadeira, com o olhar fixo no colega, vai até ele, pára na sua frente. Aquele que está sentado levanta-se, sem desviar o olhar, o primeiro toma o seu lugar e o segundo vai até a cadeira que está na frente do semicírculo sem desviar o olhar de seu colega e senta-se. Dirige o olhar a um outro colega e continua a leitura em voz alta e repete o mesmo procedimento, um por um os participantes vão se revezando em cena. O objetivo do jogo é trabalhar o olhar, a emissão vocal e a concentração.

As improvisações deste encontro foram feitas em um primeiro momento usando apenas os fragmentos do texto de Koltès e depois de forma livre. Na discussão final antes da reformulação do jogo os participantes constataram a necessidade de além de estabelecer o “quem”, “o quê” e “onde” era necessário também estabelecer um “início”, um “meio” e um “fim” para as improvisações.

3.3.2. Análise

Os participantes deram as seguintes impressões deste encontro:

(S12)	“A gente leu a segunda página do texto de Koltès e jogamos com as palavras. A gente improvisou um pouco a cena, mas era necessário usar uma sentença do texto, acredito que isso bloqueou um pouco porque não é fácil quando se é obrigado a dizer apenas uma frase. A sentença não tinha nada a ver com a cena que a gente interpretou portanto era difícil para o público, e para mim mesmo, compreender a cena.”
(S14)	“Não me lembro dos detalhes do dia 14 de agosto, mas me lembro que saí da classe com Rogério, e nós falamos por muito tempo em francês, mesmo no

	Instituto de Matemática. Foi a primeira vez que isso aconteceu."
(S17)	"No terceiro dia continuamos a ler esse livro, e fizemos alguns outros exercícios de improvisação e também um outro exercício que achei muito interessante, colocamos uma faixa nos olhos de nosso parceiro e tivemos que guiá-los somente por nossas vozes."
(S18)	"Como na última vez, a gente leu o livro (a página 2), memorizamos uma frase e depois fizemos jogos com as palavras. No final interpretamos duas vezes."
(S25)	"Achei muito interessante a parte no fim da aula em que pudemos improvisar e usar a língua de forma livre."
(S28)	"Tive mais dificuldade durante o exercício que nos pedia para expressar uma situação somente com duas frases."
(S30)	"Acredito que o exercício no qual nós podemos escolher o diálogo é melhor porque a situação é mais realista para o ator. No outro caso, para fazer a comunicação com o público é necessário fazer um personagem e uma cena estereotipada com muitos gestos."
(S33)	"Nós fizemos mais da mesma coisa que na última vez, ou seja, lemos um novo pedaço do texto, cada pessoa escolheu uma frase e em duplas nós improvisamos uma pequena cena. A última atividade era uma outra improvisação, mas agora nós podíamos utilizar qualquer palavra em francês. Entendi que poder usar as palavras que se quer não é obrigatoriamente mais fácil do que ser obrigado a dizer apenas uma mesma frase para comunicar alguma coisa: isso é possível porque há numerosas formas de expressão presentes na comunicação outras além de simplesmente as palavras ditas."
(S35)	"Cheguei atrasado. Já sabia que deveria chegar atrasado todas as quintas-feiras, mas isso não me agrada muito. Mas acredito que não perdi muito. Quando cheguei, as pessoas tinham acabado de ler uma página do texto, e eu já tinha lido. Na verdade, eu gostaria muito de ler todo o texto, gostei muito dele, mas preciso de tempo. Em seguida, memorizamos uma frase, e fizemos exercícios. Um deles era engraçado. Alguém não podia ver e seu parceiro devia guiá-lo com sua voz. Depois, fizemos improvisações, sempre usando a frase que a gente tinha memorizado."

Em primeiro lugar podemos salientar a respeito dos comentários dos sujeitos quais as dificuldades que apresentaram durante as improvisações e a que eles atribuem essas dificuldades. Nas improvisações feitas usando apenas os fragmentos do texto de Koltès alguns sentiram um bloqueio como, por exemplo, (S12) "acredito que isso bloqueou um

pouco porque não é fácil fazer entonações quando se é obrigado a dizer apenas uma frase". Assim como (S30) que acreditava ser mais fácil o "diálogo natural", pois neste caso a situação é mais "realista para o ator". No entanto o mesmo sujeito continua dizendo que a improvisação usando apenas os fragmentos exige "muitos gestos". Efetivamente um dos objetivos do jogo aproxima-se do que Spolin chama de "blablação"⁸⁶ (SPOLIN 2000: 108) que para a autora resulta em uma resposta física mais ampla e uma ação mais direta sobre a entonação. Podemos observar que (S33) aproximou-se desta mesma conclusão através da sua afirmação "isso é possível porque há numerosas formas de expressão presentes na comunicação além de simplesmente as palavras ditas". A pronúncia foi outro aspecto citado pelos sujeitos, neste sentido acredito que o trabalho com o ritmo, conforme entende Meschonnic, como movimento de enunciação e forma de marcar a subjetividade (MESCHONNIC 1982), e com os sons dos textos favorece a descoberta de uma forma de dicção subjetiva, pois implica o sujeito em uma relação viva com a linguagem poética. Não temos como avaliar exatamente o que se passa em relação aos indivíduos, porém é importante sublinhar a observação de (S14) que diz que foi a primeira vez que saiu da sala falando francês com um colega e o mais interessante é que ele diz não se lembrar do que foi feito na sala de aula.

De qualquer forma podemos aventar a hipótese de que os exercícios desencadearam alguma forma de descoberta da possibilidade de se expressar também em francês e não só em sua língua materna com o seu colega de classe. Para Pierra "*o prazer de vocalizar as palavras das vozes dos textos, do ler ao dizer implicado, se produz pelo fato que essas vozes fazem apelo aos afetos igualmente em língua estrangeira*"⁸⁷ (PIERRA 2006:176)

⁸⁶ Substituição de palavras articuladas por configurações de sons.

⁸⁷ "Le plaisir de vocaliser les paroles des voix des textes, du lire au dire impliqué, se produit par le fait que ces voix appellent les affects également en langue étrangère. »

3.4. Quarto encontro

No quarto encontro que se deu no dia 16 de agosto os objetivos eram prosseguir com atividades sobre a materialidade da palavra através da emissão vocal do texto e iniciar um trabalho de construção do personagem a partir do texto e do corpo.

3.4.1. Atividades

Como aquecimento foram propostos os exercícios “**caminhar pelo espaço**” e “**espelho**”, Spolin descreve o jogo:

“Dois jogadores. O jogador B olha para o jogador A. A é o espelho e B inicia todos os movimentos. O jogador A reflete todas as atividades e expressões faciais de B. Olhando para o espelho, B realiza uma atividade simples como lavar-se, vestir-se etc. Depois de um certo tempo, troque os papéis, sendo que B é o espelho e A, o iniciador dos movimentos.” (SPOLIN 2000:55)

Depois dos exercícios de aquecimento pedi que continuassem a caminhar pelo espaço ao mesmo tempo em que andavam propus que pensassem em quais seriam as **características da personagem** do texto de Koltès e que assim que tivessem uma palavra ou expressão que traduzisse uma de suas características que **parassem diante do quadro branco e escrevessem**. Um acontecimento interessante durante este exercício foi que um dos sujeitos escreveu no quadro “lettre de motivation”. Na época em que se deu a experiência os sujeitos estavam iniciando o processo seletivo para a obtenção de uma vaga em uma universidade francesa e a primeira etapa do processo era a “carta de apresentação/motivação”. Aproveitei a oportunidade e pedi que escrevessem então o que evocava para eles a carta de motivação e as palavras que surgiram foram “angústia”, “busca”, “impressão de não ser capaz”, “mostrar que sou capaz” etc. Emoções que a meu ver atravessam também o personagem da peça.

Continuamos o aquecimento e propus que começassem a tentar andares diferentes dos seus próprios. Incentivei-os dizendo que pensassem em pessoas que podiam observar na rua. Como elas andam? Em quês andares revelam suas personalidades: Como anda uma pessoa tímida? E uma pessoa arrogante? Angustiado? Que busca alguma coisa? Que procura alguém?

Pedi que escolhessem uma forma de andar e pensassem nesse personagem (Quem é ele? O que faz?). Solicitei que todos se sentassem na platéia e, um por um, entrassem na cena e apresentassem uma **estátua** do sua personagem fazendo uma ação qualquer, depois um segundo entrava em cena completando o que o primeiro fez e assim por diante. Para finalizar o exercício dois ou três participantes saíam do quadro para contar o que acontecia na cena. O desenrolar deste exercício é mostrado pelas imagens a seguir:







Para a realização da **improvisação** pedi às duplas que sorteassem uma **ação principal** e que fizessem a improvisação baseando-se nelas. As ações propostas foram:

- . *Partir en voyage* [viajar]
- . *Divorcer* [divorciar-se]
- . *Se marier* [casar-se]
- . *Déménager* [mudar de casa]
- . *Vendre / acheter* [vender e comprar]
- . *Attendre quelqu'un qui est en retard* [esperar alguém que está atrasado]
- . *Rencontrer quelqu'un qu'on n'a pas vu depuis longtemps*. [encontrar alguém que não se vê há muito tempo].

Em seguida, as duplas deveriam imaginar uma **ação secundária**, uma ação simples do cotidiano como lavar a louça, arrumar a cama, barbear-se, e um gesto típico do seu personagem ou um andar específico, um tique nervoso, uma perna sem muito movimento e que deixassem isto bem claro na improvisação. Como para os outros encontros, foi realizada a primeira improvisação seguida de discussão e sugestões para a reformulação do jogo.

No final deste encontro foi visto o documentário sobre Koltès intitulado “Bernard-Marie Koltès – une étoile filante – 1948 - 1989” da coleção “Un siècle d'écrivains” realizado com a participação do Centre National de la Cinématographie e do Ministère de la Culture.

3.4.2. Análise

O encontro foi percebido pelos sujeitos da seguinte forma:

(S14)	“Durante a aula do dia 16 de agosto, ficou claro que o ambiente é propício para o desenvolvimento da língua. E uma coisa importante: tive consciência. [...]Acredito que o período em que fazemos os exercícios (sem falar) foi muito importante para deixar mais tranquilo e mudar “a máquina da língua na minha cabeça”. A utilização do vídeo ilustrou o texto usado na classe, mas sinto que nós ficamos menos participativos e passivos nesse momento.”
-------	--

(S33)	"Fizemos algumas coisas novas, como o jogo do espelho e a criação de uma cena de estátuas. Havia ainda uma improvisação, mas desta vez o tema era dado: o da minha dupla era « vender e comprar », por exemplo. Algumas vezes tenho medo de não ter idéias para fazer essas improvisações, mas até o momento sempre consegui, o que me traz um pouco mais de confiança na minha própria criatividade. No fim vimos um vídeo sobre Bernard-Marie Koltès. Acho que é muito interessante e até mesmo importante, de saber um pouco mais sobre o autor da peça que lemos em classe."
(S34)	"Para a última semana posso fazer um resumo. Não tenho muito para falar sobre esses dois dias de aula mas eles foram aulas para praticar a confiança para falar em público, para pensar em francês diretamente e não traduzir qualquer coisa em português para o francês."

Identifico nos comentários acima dois temas principais que me parecem de grande importância. Em primeiro lugar a questão que chamarei de **“preparação para o jogo”**. Acredito que propor aos alunos um “jeu de rôle”, como é aconselhado nos manuais de língua estrangeira, apresenta uma imensa dificuldade para alguns indivíduos. Um momento de preparação para o jogo, o que (S14) chama de “mudar a máquina da língua” é essencial para que o sujeito entre em contato com uma leveza corporal que permite uma abordagem sensorial do texto dramático. Como afirma Pierra, autora que chama essa preparação de *“mise en conditions”* [“colocar em condições”], e explica o processo:

“colocar em condições físicas da emergência da palavra espontânea na qual entram em ação exercícios que permitem o desbloqueio das tensões, do movimento no espaço, assim como da criação de um clima de confiança no grupo no qual o lúdico estimula a desinibição corporal e linguageira: relaxamento, respiração, visualização do esquema corporal, movimento e posicionamento no espaço, diferentes tipos de jogos coletivos nos quais o contato entre em ação, exercícios desenvolvendo a sensorialidade, a escuta, a percepção [...] No decorrer desses exercícios que engajam o corpo inteiro, a fala [la parole] vai e vem livremente, entre alunos, assim como entre alunos e professor de acordo com as necessidades dos diversos momentos.”⁸⁸ (PIERRA 2001:51)

⁸⁸ “mise en conditions physiques de l’émergence de la parole spontanée où entrent en action des exercices permettant le déblocage des tensions e du mouvement dans l’espace, ainsi que la création d’un climat de confiance dans le groupe où le ludique stimule la désinhibition corporelle et langagière ; relaxation, respiration, visualisation du schéma corporel, mouvement et positionnement dans l’espace, différentes sortes de jeux collectifs où le contact entre en action, exercices développant la sensorialité, l’écoute, la perception,

Em segundo lugar a questão que busco salientar é a confiança na própria criatividade e para falar em público, casos de (S33) e de (S34). Na minha opinião, essa confiança, tanto na própria criatividade quanto na capacidade de falar em público, foi despertada pela realização dos jogos, o que para Spolin é um elemento desencadeador do “intuitivo”; *“estabelecer um ambiente no qual o intuitivo possa emergir e a experiência se realizar : para que então o professor e o aluno possam iniciar juntos uma experiência criativa e inspiradora”* (SPOLIN 2000:4).

3.5. Quinto encontro

3.5.1. Atividades

O encontro do dia 21 de agosto centrou-se no aprofundamento das **ações secundárias** e do **gesto** e na utilização da observação para a criação do personagem. Para isso tentamos desenvolver as características dos personagens através da **fisicalização** que para Viola Spolin é o processo no qual se desenvolvem as características emocionais das personagens a partir de seus gestos, atitudes, respiração e da capacidade de observação; nesta capacidade incluo a **observação** dos outros, de si mesmo e das próprias emoções e, como sugere Spolin, dos animais que podem trazer inspirações para gestos e movimentos dos mais variados. As reações corporais, as partes do corpo que tencionamos, a respiração que se altera devido às emoções tudo isso pode servir de base para a criação do personagem.

Iniciamos o encontro com o aquecimento **“caminhar pelo espaço”**, durante o exercício propus que refletissem sobre as emoções do personagem que tinham sido levantadas no encontro anterior. Como é que cada uma dessas emoções pode aparecer no corpo? Em que parte do corpo a raiva se manifesta? E a ansiedade? A respiração muda quando estamos procurando alguém ou quando estamos preocupados?

[...] Au cours de ces exercices qui engagent le corps tout entier, la parole va et vient librement, entre étudiants, ainsi qu'entre étudiants et enseignant selon les nécessités des divers moments. »

Dois exercícios foram propostos para exercitar a observação. O primeiro foi “**Espelho com platéia**” (SPOLIN 2000:55) no qual as duplas fazem o exercício do espelho e o público identifica quem começou o movimento. Para Spolin “*esse esforço para confundir a platéia requer uma concentração muito maior.*”

O segundo **jogo de observação** implicou em escolher um parceiro e ambos se observarem bem em todos os detalhes. Em seguida os dois viravam-se de costas um para o outro e deveriam mudar algo no penteado ou na roupa. Ao se voltarem e observarem novamente o colega cada um deveria ser capaz de identificar o que foi mudado.

Nesta altura da experiência a maioria dos participantes já havia lido a peça toda e lhes disse para escolherem fragmentos de todo o texto e não somente das primeiras páginas que foram lidas em sala. Muitos trouxeram trechos do final e do meio da peça e tentamos criar cenas juntando réplicas de vários momentos da peça. Trabalhamos sobre os fragmentos escolhidos pelos participantes como durante os encontros anteriores, mas, acrescentamos ainda um novo desafio, o de escolher para cada fragmento **uma palavra para enfatizar** e **um gesto específico** para ilustrá-la. Concluímos o encontro com as **improvisações** incorporando esses dois novos elementos.

3.5.2. Análise

Identifiquei apenas um comentário diretamente relacionado a este encontro que mostra principalmente a dificuldade desta etapa do processo:

(S20)	“Vendo os outros interpretarem, fiquei tenso porque percebi que eles estão mais prontos e fiquei mais tímido. Acredito que nossa improvisação foi muito rápida e que não tínhamos pensado quem éramos e sobre o início, o meio e o fim. É muito divertido ver os outros interpretarem. Acredito que é muito interessante ler o texto e tentar compreender os sentimentos do autor. Completar a cena fazendo uma ação secundária faz realmente minha entonação adequada para o contexto.”
-------	--

Aparentemente (S20) prefere ver os outros interpretarem a interpretar ele mesmo a cena. O seu mal-estar na atividade pode ser identificado pelos termos “tenso” e “tímido” e na comparação entre sua produção e a produção de seus colegas, no entanto aparentemente

mostra ter percebido uma certa evolução no que diz respeito ao trabalho com a entonação. Na análise lingüística abordaremos o questionário de avaliação deste sujeito para verificar se houve uma evolução em sua forma de apreender a experiência.

3.6. Sexto encontro

3.6.1. Atividades

No dia 23 de agosto propus que em nosso último encontro, o do dia 30 de agosto, eles criassem uma cena, como um produto final do grupo, uma pequena apresentação. Em relação ao texto expliquei-lhes que eles tinham a liberdade de escolher qualquer trecho da peça. E que para isso usaríamos os dois encontros seguintes para preparação: 23 e 28 de agosto e o último, 30 de agosto, para a apresentação.

Neste dia entramos mais profundamente nas características psicológicas dos personagens que começamos a criar no encontro anterior. Devido à reduzida experiência dos participantes em atividades teatrais discutimos um pouco sobre o fato de que o fazer teatral não é realidade, mas é o “como se...”. Mesmo não tendo vivido uma situação semelhante podemos imaginar o seu desenrolar. Voltei ao tema da observação para propor o **trabalho com imagens de animais** que pode ajudar na criação de um gesto, um olhar, uma característica de um personagem. Como vimos anteriormente, o texto sobre o qual trabalhamos é um monólogo de um único personagem. Nossa intenção não foi a de criar uma personagem única a partir do texto, mas sim, pela “fiscalização” de suas características desdobrá-lo em vários personagens. De um monólogo tentamos destacar várias vozes criando assim personagens múltiplos.

Comentamos também sobre a necessidade de confiar no outro, de fazer um verdadeiro trabalho em equipe no qual cada um conhece bem o seu papel e sabe como desempenhá-lo e confia no outro para fazer o mesmo. Para trabalhar essa confiança no parceiro durante o aquecimento propus em primeiro lugar o exercício do “**João bobo**”, nele dois participantes ficam de frente um para o outro, um terceiro fica no meio. O que está no meio se deixa cair para trás e o de trás o segura e o joga para frente, desta forma o que está no meio é lançado de um para o outro.

Durante o exercício **“caminhar pelo espaço”**, pedi para que pensassem nas características das personagens que haviam imaginado da última vez e que relacionassem cada personagem a um animal. Como esse animal anda, como ele se move, que som ele faz, depois os participantes deveriam colocar-se em duplas e, pensando no movimento e no som de seu respectivo animal, dizer um fragmento escolhido do texto. Em seguida retomamos o aquecimento com a respiração, as partes do corpo onde se expressam as emoções etc. Outra variação do exercício que propus em seguida foi fazer **“caminhar pelo espaço de olhos fechados**, no início bem devagar em câmera lenta, tentando perceber a aproximação do outro, não colocando as mãos na frente do corpo, mas sim percebendo a sensação da presença do outro. Em seguida, aumentando pouco a pouco o ritmo e ao abrir os olhos perceber como estavam posicionados. Fizemos os exercícios várias vezes com o objetivo de tentar se localizar na sala mesmo estando de olhos fechados.

Para a **improvisação** solicitei que pensassem na ação principal, na ação secundária e nos gestos precisos dos personagens e que, além disso, apresentassem uma mudança de humor importante durante a cena, como por exemplo, um personagem que está calmo e que pouco a pouco se irrita. Na discussão observamos que não é simples tentar este **“crescendo” de emoção**.

Neste encontro foi aplicado o questionário de avaliação e não houve comentários nos diários de bordo para as atividades deste dia.

3.7. Sétimo encontro

3.7.1. Atividades

O dia 28 de agosto foi dedicado à preparação das cenas para o dia 30. Propus exercícios de aquecimento em relação ao texto, trabalhando com a entonação, a respiração, a materialidade do texto. A maioria dos alunos estava aprendendo o texto de cor. Aproveitamos o momento de aquecimento para, durante a emissão vocal do texto, apresentar uma mudança de humor por parte do personagem e trabalhamos com a dificuldade apresentada na semana anterior de demonstrar **um “crescendo” de emoção**.

3.7.2. Análise

A seguir um comentário relativo a este encontro:

(S14)	"Para mim foi uma boa experiência, não conheço muito o desenvolvimento e a forma como uma peça é criada. Eu ainda não tinha lido uma peça escrita. A experiência de falar e ter que expressar meu sentimento e a idéia das mensagens pela intensidade, a freqüência e a entonação. [...] Posso sentir um certo aumento na dificuldade dos exercícios – em comparação com os primeiros – mas sinto também que eles são mais naturais e mais fáceis. Não precisamos mais criar a maior parte do texto, a improvisação é mais eficiente. Quando escolhemos uma parte do texto para fazer uma dramatização. O momento de pensar sobre o personagem o exercício de imersão no personagem provocou uma imersão em mim mesmo sobre uma forma de conhecimento do humano, diferente da filosofia, psicanálise, literatura. Formas, que eu sou mais próximo. Admito que esse curso me despertou um interesse pelo teatro. Depois do momento que representei a parte escolhida por mim. Percebi que o teatro – principalmente em função da improvisação – permitiu um momento de respirar profundamente até o momento em que me sinto preparado para falar. É um bom exercício, porque em diversas situações acadêmicas, nas quais devo usar a língua francesa, como, por exemplo, a apresentação de um seminário, um concurso, ou até mesmo um exame oral – devo controlar meu sentimento. E talvez, a sensação no teatro é mais forte."
-------	--

Pode-se observar pelos depoimentos de (S14), tanto nos diários de bordo quanto no questionário de avaliação, que ele foi um dos sujeitos que mais se envolveu na experiência. Ele esteve presente a todos os encontros e participava das improvisações com dinamismo e interesse. É interessante notar que (S14) compreendeu bem a evolução dos exercícios, que havia uma progressão na dificuldade, as atividades sobre as emoções do personagem, por exemplo, foram abordados depois de termos trabalhado de forma intensa o corpo e a respiração. Para Pierra encontrar a linguagem expressiva através da linguagem estética, através do teatro, através de uma personagem que interpreta um papel provoca:

“uma redução das tensões [...] graças ao texto-tutor que diminui o mal-estar especular e identitário já que é o personagem que fala, que sutura, permitindo ser outro e elaborando matéria de expressão a partir das sensações e das emoções profundas⁸⁹” (PIERRA 2001:167).

Aparentemente (S14) percebeu este processo chegando até a aproximar sua experiência com a da psicanálise, no sentido do auto-conhecimento, “imersão em mim mesmo”, e de uma forma de lidar com suas emoções.

3.8. Oitavo e último encontro

No dia 30 de agosto foi feito o exercício de aquecimento **“caminhar pelo espaço”**, trabalhando o corpo, a respiração e a entonação do texto que todos já sabiam de cor. Para cada grupo deixei 30 minutos para que preparassem as cenas e convidei colegas, professores de outros módulos para assistirem as apresentações. Estas apresentações foram gravadas em vídeo e podem ser visionadas no DVD em anexo.

Neste encontro foi também realizada uma gravação áudio espontânea da opinião dos participantes em relação às cenas do último dia e da experiência de forma geral. A gravação foi realizada em um gravador portátil que passava de mão em mão. Nem todos quiseram se manifestar: 15 dos 35 sujeitos expuseram suas opiniões, que estão transcritas abaixo. Alguns fizeram o depoimento em francês e outros em português, para facilitar a leitura, optei por traduzi-los todos para o português mantendo os originais no Anexo 4.

⁸⁹ « une réduction des tensions [...] grâce au texte-tuteur qui diminue la gêne spéculaire et identitaire puisque c’est le personnage qui parle, qui suture, en permettant d’être autre et en élaborant de la matière d’expression depuis des sensations et des émotions profondes. »

S1	<p>A experiência para mim foi bastante original para falar assim... Eu acho que o grande mérito do curso foi essa parte de expor você na situação real onde você tem que pensar na hora, falar na hora, você não tem que pensar... igual eu falo que eu traduzo para tudo quanto é língua... você não tem esse tempo. E também mostra que você tem outros canais de comunicação tem gesto... mesmo com a entonação da voz já muda bastante. Achei muito positivo trabalhar isso aqui. Acho que nem em escolas assim mais no nível fundamental acho que não se trabalha. Eu não tive isso. Não tenho muitos problemas com isso para mim foi uma experiência legal. Nunca tinha tido nenhuma experiência com teatro. Eu sou um pouco tímido no começo depois que eu me solto é tranquilo. Eu só achei que podia ter tido um pouquinho mais da língua em si. Para a gente aprender mais da língua... porque a parte de comunicação é fantástica falta uma coisa você procura num gesto... Mas às vezes falta realmente aquela palavra ... a palavra mesmo ... quando falta o código... aí complica. E se você não tem como fazer o gesto... aí complica demais.</p>
S6	<p>É.. eu acho também que foi bastante positivo principalmente quando... eu comparei meu curso de conversação de inglês com esse curso que a gente está tendo agora. Na verdade no inglês a gente tinha algumas discussões... imagino que em alguns cursos de francês é assim: tem alguns tópicos e as pessoas discutem sobre esses tópicos mas assim geralmente é uma ou duas pessoas num grupo de dez porque os outros ficam com medo de se expor, de errar e eu acho que esse tipo de jogo teatral faz com a gente além de conhecer as pessoas com que a gente está trabalhando na sala e consiga se desinibir perante o grupo, consegue falar mais é... eu acho que o medo de errar... você perde muito esse medo de errar de falar e fala errado mesmo que as coisas vão saindo às vezes você tenta ir por um lado não consegue fala errado mas no gestual você consegue consertar então acho que isso é importante para você conseguir ter .. esse medo de fazer as coisas erradas... faz errado que aos poucos vai consertando eu acho.. que isso é uma idéia meio da engenharia também né... a gente faz de um jeito testa: putz não deu...! aí a gente vai e conserta É melhor fazer errado e depois consertar do que não fazer ... A idéia da engenharia é você errar ... você erra o tempo todo ... é claro que na engenharia você tenta minimizar isso ... a questão não é você fazer de qualquer jeito ...você minimiza... mas sempre que acontece o erro você aprende com esse erro e conserta para uma próxima vez. Essa idéia eu achei muito legal.</p>
S9	<p>Para mim foi um pouco difícil porque faltei nos últimos dias mas foi uma forma</p>

	divertida de aprender a falar francês.
S10	Acho que a gente organizou bem o texto para lhe dar um sentido.
S12	Penso que foi realmente um trabalho de grupo. Interpretamos juntos e pensamos juntos também. Todo mundo discutiu para saber como a gente queria fazer as cenas. Foi legal! Acho que a gente interpretou bem.
S13	Quanto a esta experiência eu achei muito interessante por dois motivos, primeiro porque é uma boa forma de trabalhar sobretudo a pronúncia porque decorando um pedaço você se preocupa em falar bem... você já não tem que se preocupar em o que falar, com a gramática .. você se foca na pronúncia mesmo da língua e em segundo lugar porque é uma boa oportunidade para você poder, não sei, se soltar, procurar se expressar melhor, e principalmente no fim a gente vai assistir o vídeo agora... ⁹⁰ A gente vai ver o que você está passando, se está de acordo com o que você esperava, se era isso mesmo que você queria passar. Eu acho que é uma boa oportunidade para estar pensando nessas coisas.
S14	Acho que... a principal virtude do trabalho aqui foi que... o que a gente fez na verdade foi uma desculpa para a gente trabalhar o francês... acho que as atividades fizeram com que trabalho da língua fosse mais natural, não era aquela coisa meio forçada, quando você parava no meio da aula para fazer uma certa atividade que você era obrigado a falar em francês, né? Tudo bem que eu acredito que exija um certo conhecimento prévio da língua para você fazer uma atividade deste tipo. Acho que no Módulo 2 ou Módulo 3 não era possível desenvolver um trabalho assim, mas a partir do momento que você já tem um certo conhecimento prévio é fundamental você fazer este tipo de atividade sobretudo porque... sobretudo porque, você desenvolve talvez a expressão oral que vai ser a parte da língua que a gente vai mais utilizar no dia-a-dia, e essa situação do teatro ela é muito próxima a algumas situações que nós vamos acabar tendo no dia-a-dia que é aquela coisa de você ter que falar em público, da palavra não vir... de você ter aquela certa segurança de que mais cedo ou mais tarde você vai conseguir encaixar as coisas, sei lá, você vai ter que apresentar um seminário, você vai ter que proferir uma palestra em francês, caso você estude lá ou desenvolva um trabalho lá... acho que este tipo de atividade ajuda muito a gente também em particular quem está no meio acadêmico... Acho que é isso....

⁹⁰ Gravei as cenas em vídeo e depois mostrei-lhes o que haviam feito.

S24	Acredito que é muito interessante fazer um casal francês e gostei muito. Não gostei de esquecer de falar.
S27	Foi muito divertido.
S28	É interessante ver o texto que era antes um monólogo sem um sentido determinado, apenas pedaços, mas a gente retirou frases daqui e dali e colocamos junto e me parece que faz sentido. Penso que foi legal. Foi engraçado.
S30	Eu gostei bastante... achei bem legal o curso. Acho que podia até ter acontecido desde o Módulo 4, a gente ta fazendo isso... e assim a parte oral, a gente se soltar mais, usar de uma maneira prática. Você falar mesmo, tentar se comunicar uns com os outros, não ficar só na... que nem antes a gente lia, aí conversava textos pequenos, situações mais planejadas. Aqui não, as coisas ficam mais espontâneas, você tem que criar na hora, parar, pensar, vai soltando mais, eu acho. E até de outra maneira acho que ajuda, aí já não é bem o francês... mas pra comunicação mesmo, você ficar mais solto para se comunicar com pessoas em grupo, falar em público, né, que nem, a primeira vez que o rapaz falou: "eu detesto falar em público". Aqui você... Acho que foi o Marcelo... A pessoa que é mais presa ela se solta... até para interpretar outros papéis, que nem o papel que o Diogo fez... ⁹¹ (risos). Acho que é isso.
S31	Para mim foi importante para melhorar minha timidez... Eu fiquei com raiva na cena.
S32	É um exercício de atenção e para mim de tentar falar mais alto. Para mim é difícil.
S33	Gostei muito de fazer teatro. Acho que se fizéssemos um teatro com as frases com uma ligação com o que se faz seria mais fácil não esquecer o que se deve dizer. Com um texto mais tradicional.
S35	Acho que é extremamente positiva a experiência com o teatro, esses jogos, acho muito legal pra soltar mesmo, pras pessoas ficarem mais prontas a responder e também pela língua... porque não só durante o jogo teatral mas durante as discussões como a gente tem falado em francês quase o tempo todo, às vezes... eu acho que nas discussões a gente acabava usando mais o... isso de ter que brincar com a palavra, de ter que usar o francês além do que durante o próprio jogo teatral. Mas como um todo então somando todas as partes foi bastante positivo.

⁹¹ Um dos participantes que fez uma personagem homossexual.

A partir desses depoimentos podemos confirmar algumas representações que os sujeitos têm do aprendizado de língua estrangeira que serão analisados no próximo item pela análise temática dos diários de bordo e dos questionários de avaliação.

Um ponto a ser sublinhado é a questão da "comunicação", termo usado por vários sujeitos, ou ainda "expressão oral". Pierra afirma que na experiência com o teatro no ensino de língua estrangeira comporta dois tipos de comunicação, a comunicação autêntica nas trocas livres indispensáveis à realização das atividades e a comunicação estética através do texto do autor (PIERRA 2001). (S30) identificou com precisão estes dois momentos que chamou de "situações espontâneas" e "situações planejadas". (S35) também identificou as duas situações que chamou de "durante o jogo teatral" e "durante as discussões".

O sujeito (S1) fala de poder se expor "na situação real", (S14) fala de um trabalho da língua "mais natural" e enfatiza a importância da preparação para a realização da improvisação. Neste ponto podemos retomar, como já foi citado, a crítica ao jeu-de-rôle, segundo (S14) "aquela coisa meio forçada quando você parava no meio da aula para fazer uma certa atividade que você era obrigado a falar em francês".

(S14) assim como (S30) abordam a questão do "falar em público" que se aproxima bastante do trabalho sobre o texto teatral, pois no diálogo teatral existe um equilíbrio entre a naturalidade do dito e o nível de elaboração do escrito (LARTHOMAS 1972:10), dois elementos constituintes da linguagem dramática. Portanto, o diálogo teatral, como texto elaborado para ser dito, deve fazer uso de elementos tomados da realidade da fala humana, usando algumas referências da comunicação "real". Este entre falado e escrito é também o caso do "falar em público", competência que é exigida dos estudantes da Escola politécnica para passar pelo processo seletivo que seleciona para o Duplo diploma.

(S13) cita a pronúncia como um dos aspectos que lhe chamou mais a atenção. É interessante observar que Bernard Py enfatiza o fato de que controlamos mais nossa pronúncia quando lemos um texto em voz alta do que quando improvisamos oralmente (BERTHOUD, PY 1993:29), acredito que na presente experiência a memorização de fragmentos do texto e o jogo com as entonações podem favorecer de forma efetiva a pronúncia.

Enfrentar o medo de errar e de se expor foi citado por (S6), que descreve de maneira bastante interessante a importância da tentativa e do erro no aprendizado de francês que ele relaciona à sua própria vivência no aprendizado da engenharia.

Tomo a observação de (S1) para concluir a presente discussão e introduzir a análise temática: “eu só achei que podia ter tido um pouquinho mais da língua em si.” Esta afirmação deve, na minha opinião, levar-nos a abordar a reflexão, colocada por Anderson, sobre qual é a língua que ensinamos e se a questão gramatical é realmente a que se coloca quando abordamos o ensino de língua estrangeira:

“ língua natal, língua materna, primeira língua, segunda língua, língua estrangeira, são a cada vez as características apresentadas para descrever a relação à língua. A escolha dos termos carrega concepções que subentendem ao mesmo tempo a própria língua, o espaço no qual a língua circula mas igualmente seu modo de acesso ou seu modo de exposição. A língua estrangeira se demarca como não sendo aquela de acesso à linguagem. Ela é reconhecida e colocada no horizonte longínquo do que aquele que a trabalhará fará dela.” (ANDERSON 1999:107).

Para Anderson não se aprende uma outra língua impunemente, pois este aprendizado traz marcas na própria constituição do sujeito. A partir dessa reflexão, o que seria o que (S01) chama de “língua em si”? Será que não foi justamente a língua que a todo momento foi usada? Seja na preparação das cenas como cita (S12) “um trabalho do grupo”, seja durante as improvisações. O que seria esta “língua” da qual o sujeito está ausente, a língua apenas enquanto “código”? É justamente a língua e as representações que se tem dela que colocarei em cena no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3
A LÍNGUA EM CENA

1. OS TEMAS

No capítulo anterior abordamos a análise dos diários de bordo de forma cronológica de acordo com a descrição das atividades e da sua progressão. A análise que propomos agora será a análise temática tanto dos diários de bordo quanto dos questionários de avaliação, já que os temas identificados foram mais ou menos os mesmos nos dois instrumentos de pesquisa. Esses temas recorrentes indicam algumas representações que os sujeitos têm a respeito do aprendizado da língua estrangeira em geral e do francês em particular. Farei a análise dos comentários baseada nas obras de Bernard Py, Gisele Pierra, Patrick Anderson, Henri Meschonnic e Robert Galisson. Ao lado de cada comentário foi assinalado DB quando extraído dos diários de bordo ou QA quando retirado do questionário de avaliação.

Os temas principais podem agrupados em “expressão oral e conversação”, visão da experiência com o texto e o jogo, e representações que os sujeitos possuem quanto ao vocabulário e à gramática.

1.1. Expressão oral e conversação

Um tema recorrente nos diários de bordo e nos questionários foi a “expressão”, entendida com a possibilidade de expressar-se melhor oralmente, ou seja, a língua estrangeira apreendida como “língua de comunicação”. Esta era também uma das expectativas dos sujeitos em relação à experiência, fato que pôde ser observado no questionário inicial de caracterização da população (primeira parte do presente capítulo). Os comentários quanto ao desenvolvimento da expressão oral foram os seguintes:

(S2)	"Aprendi como posso me expressar melhor com as técnicas do teatro. [...] Aproveitei bem essa semana para treinar meu francês no oral."	(DB)
(S5)	"Penso que essas atividades centradas na comunicação oral, a pronúncia e a improvisação serão úteis para mim."	(DB)
(S30)	"[...] podemos falar livremente [...] Através desse tipo de exercício podemos desenvolver a capacidade de comunicação oral."	(DB)
(S33)	"[...] um bom exercício para o francês oral e mesmo para a comunicação em geral."	(DB)
(S34)	"[...] essa nova dinâmica irá me ajudar com mais coisas para falar em público, pensar mais rápido, ficar mais calmo [...] mais eloqüente para falar qualquer coisa [...] para falar em público, para pensar em francês diretamente e não traduzir qualquer coisa em português para o francês."	(DB)
(S1)	"Na verdade, sempre acreditei que uma parte do curso deveria ser voltada para a comunicação. Um ponto que me chamou a atenção foi a comunicação não-verbal, os detalhes dos gestos, a linguagem corporal."	(QA)
(S3)	"Essa combinação proposta se mostrou muito interessante, pois une a expressão verbal com a corporal, forçando não apenas a comunicação oral como também a corporal, o que pode ser muito útil em situações que não temos ou esquecemos algumas palavras."	(QA)
(S5)	"Eu acho uma boa alternativa quando o foco é a comunicação oral, além de estimular improvisação e coragem de falar."	(QA)
(S1)	"A experiência mostra novos caminhos para a comunicação e, por isso, dá mais segurança ao falar."	(QA)
(S12)	"A prática oral é muito bem desenvolvida com textos dramáticos que contêm um vocabulário mais corrente do dia-a-dia."	(QA)
(S17)	"agora eu sei que não é somente com palavras que a gente pode se comunicar com alguém de outro país. As expressões corporais e a tonalidade da voz ajudam bastante na comunicação e eu aprendi como isso é importante."	(QA)
(S21)	"Acho muito importante porque ajuda a despertar recursos de comunicação não-verbais, tão importantes quanto os verbais na construção do sentido do que se quer comunicar."	(QA)

(S26)	"Acho que é algo diferente e válido no que se trata de fazer as pessoas se sentirem mais confortáveis com a língua e em se expressar com ela."	(QA)
(S30)	[A experiência] "me permitiu ver que o aprendizado oral deve ser mais voltado para simular situações onde é necessário comunicar com outras pessoas."	(QA)
(S31)	"O texto teatral e o aprendizado dramático me ensinaram que existem muitas outras formas de expressão, além das próprias palavras, e através de gestos simples e mudanças de "entonação na voz", é possível transmitir a mensagem desejada."	(QA)
(S33)	"A experiência do atelier acrescentou alguns elementos na minha concepção sobre o aprendizado de uma língua: vejo agora que deve haver uma preocupação com aspectos da comunicação até então pouco explorados: a expressão corporal, a entonação, o olhar nos olhos, a timidez."	(QA)

Iniciarei a análise dos comentários acima citando Anderson que afirma que: *"na classe fazemos como se comunicássemos, sabendo ao mesmo tempo que não comunicamos de verdade, mas que se tenta aprender a comunicar"*⁹² (ANDERSON 1999:159). Penso que, neste sentido, o trabalho com o teatro tem muito a contribuir na construção de um ambiente favorável à simulação de "situações" (S30) onde o "como se..." cujo elemento fundamental é o prazer lúdico de passar por outra pessoa usando o corpo, a voz, os gestos, em suma, o não-verbal como recurso expressivo além do lingüístico é utilizado de forma intensa. É interessante observar como a maioria dos sujeitos cita o quanto lhes pareceu totalmente inovadora a descoberta da aplicação desses "aspectos da comunicação tão pouco explorados" (S33) como os gestos, a expressão corporal, o olhar, a entonação. Pierra também enfatiza a importância na aprendizagem do FLE de levar em consideração a:

"linguagem do corpo na comunicação do sujeito falante, de seus potenciais expressivos gestuais e vocais estimulados pela criatividade teatral a partir de uma

⁹² « Dans la classe on fait comme si on communiquait, tout en sachant qu'on ne communique pas vraiment, mais qu'on tente d'apprendre à communiquer »

*obra, texto dramático ou poético, cuja encenação constituirá o âmbito de um projeto expressivo em FLE*⁹³” (PIERRA 2001:147).

Além do mais, vale sublinhar que, como afirma Frédéric François no prefácio da obra *Rencontres des langues* de Marie-Thérèse Vasseur, o sujeito que ainda não domina a língua estrangeira possui “*um corpo significante com o qual ele pode mostrar, fazer mímicas, modalizar, virar-se*⁹⁴” (VASSEUR 2005:8).

Outro aspecto que me parece extremamente importante foi colocado por (S34) que é o “pensar em francês” e falar “qualquer coisa”, neste sentido vale apontar o que o *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*⁹⁵ diz sobre a comunicação na definição de seus objetivos iniciais:

*« expor claramente as competências (saber, saber-fazer e atitudes) que o usuário da língua se forja ao fio de sua experiência e que lhe permitem enfrentar as exigências da comunicação além das fronteiras lingüísticas e culturais (ou seja, efetuar tarefas e atividades comunicativas nos diversos contextos da vida social (...))*⁹⁶” (p. 06)

Mais adiante podemos observar que um outro dos objetivos estabelecidos pelo *Cadre* é desenvolver no aprendiz “*um comportamento linguageiro eficaz*⁹⁷” (p.9), ou seja, que o aprendiz possa ser capaz de tomar a palavra em situações diferenciadas.

O trabalho com o texto e o jogo teatrais parece-me contribuir para este fato e ir ainda muito além já que possibilita ao aluno o desenvolvimento de dois tipos de trocas, a primeira que Pierra chama de autêntica, ligada às discussões que acontecem entre os sujeitos para a elaboração das improvisações e das encenações, e ligada ainda à troca

⁹³ « langage du corps dans la communication du sujet parlant, de ses potentiels expressifs gestuels et vocaux stimulés par une créativité théâtrale à partir d’une œuvre, texte dramatique ou poétique, dont la mise en scène constituera le cadre d’un projet expressif en FLE. »

⁹⁴ « un corps signifiant avec lequel il peut montrer, mimer, modaliser, se débrouiller »

⁹⁵ Publicado em 2000, instrumento de referência para a aprendizagem das línguas e cidadania européias, realizado pelo Conseil de la coopération culturelle, Comité de l’éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg.

⁹⁶ « ... exposer clairement les compétences (savoir, savoir-faire et attitudes) que l’usager de la langue se forge au fil de son expérience et que lui permettent de faire face aux exigences de la communication par delà des frontières linguistiques et culturelles (c’est-à-dire, effectuer des tâches et des activités communicatives dans les divers contextes de la vie sociale (...)) ».

⁹⁷ « un comportement langagier efficace »

estabelecida entre o pesquisador/professor e os sujeitos na proposta dos aquecimentos e na avaliação das produções. O segundo tipo de troca estabelecida é a “comunicação estética”, baseada no teatro enquanto mimeses da comunicação (PIERRA 2001). Na interação desses dois tipos de trocas nasce o aqui e agora da linguagem do grupo em dois momentos: no momento da comunicação estética através do trabalho com a linguagem teatral, compreensão em leitura, pronúncia, memorização, e no momento das discussões nas quais os grupos têm que criar e desenvolver as improvisações, trocar opiniões e sugerir aos colegas outras formas de encenação.

O desejo de (S34) de “falar qualquer coisa” expressa uma vontade de adquirir a possibilidade de construir uma nova enunciação em língua francesa. Essa construção de uma nova enunciação que implica em apropriar-se da língua do outro, processo que leva ao mesmo tempo a perder alguma coisa de si mesmo para encontrar um outro lugar em uma outra enunciação. Como afirma Anderson “*aprender uma outra língua, é se constituir uma palavra outra, ou seja, um tornar-se outro*⁹⁸” (ANDERSON 1990:173).

Nosso objetivo não é dar uma conclusão a um tema tão complexo como o da questão da comunicação que, segundo Bernard Py, é uma noção longe de ser clara. O importante, no entanto, é salientar que “*a capacidade de produzir ou compreender frases é portanto apenas uma parte da aptidão de comunicar*⁹⁹” e que “*todo ato de comunicação realizado em uma língua natural envolve a identidade do locutor*¹⁰⁰” (BERTHOUD, PY 1993:15). A identidade do locutor, o sujeito que é constituído “*dentro e pela linguagem*”, como já afirmava Émile Benveniste (1966:259) no texto “*De la subjectivité dans le langage*”, expressa o seu desejo de comunicar que vai levar à construção de uma nova enunciação na língua estrangeira.

Gostaria, para finalizar este item, de levantar um ponto de reflexão que me parece essencial na discussão sobre a comunicação e mais especificamente comunicação em língua estrangeira. Como pudemos observar, a língua a ser ensinada tornou-se “língua de comunicação” e numerosos trabalhos e, em particular, o *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, colocaram em evidência a importância de se desenvolver uma pedagogia que responda melhor à **necessidade [besoin]** de comunicação, mencionando-se muito hoje a “**análise de necessidades**” [“**analyse de besoins**”].

⁹⁸ « Apprendre une autre langue, c’est se constituer une parole autre, c’est-à-dire un devenir autre »

⁹⁹ « La capacité de produire ou comprendre des phrases n’est donc qu’une partie de l’aptitude à communiquer »

¹⁰⁰ “tout acte de communication réalisé dans une langue naturelle engage l’identité du locuteur »

É importante sublinhar que no presente trabalho não caberia a noção de “necessidade”, preferimos, pelo contrário, nos concentrar na questão do “desejo” de comunicação, pois, mais do que treinar o aluno no uso de atos de fala, nossa intenção é possibilitar ao sujeito uma “*confrontação com um discurso possível e particular*” (ANDERSON 1990:94). Tomamos aqui as noções de necessidade e desejo como foram desenvolvidas por Anderson citando Laplanche e Pontalis:

“A necessidade visa um objeto específico e se satisfaz dele. A demanda é formulada e se dirige ao outro; se ela volta ainda a um objeto, este é para ela essencial, a demanda sendo em seu fundo uma demanda de amor. O desejo nasce da distância entre a necessidade e a demanda; ele é irreduzível à necessidade, pois ele não está em seu princípio em relação a um objeto real, independente do sujeito, mas à fantasia; ele é irreduzível à demanda, enquanto ele procura se impor sem levar em conta a linguagem e o inconsciente do outro, e exige ser reconhecido absolutamente por ele.”¹⁰¹ (LAPLANCHE, PONTALIS 1967 :122).

Anderson continua desenvolvendo a noção de desejo citando Lacan que afirma que o desejo do homem encontra sentido no desejo do outro “*não tanto porque ele detêm as chaves do objeto desejado, mas porque o seu primeiro objeto é ser reconhecido pelo outro*¹⁰²” (LACAN 1966:146). Pierra também cita Lacan quando trata do desejo e da subjetividade na linguagem (PIERRA 2006) e do processo de subjetivação no qual, para a autora, o desejo e o prazer estético da palavra podem suscitar o “amor da língua”, o desejo de expressão na língua do “outro”.

Por este motivo, e sem entrar de forma aprofundada em um assunto tão complexo quanto a psicanálise, acredito que só em trocas que exijam a presença dos afetos e do corpo que o desejo de comunicação pode se dar de forma mais livre e natural, trocas estas que mobilizem o sujeito como um todo em seus aspectos cognitivos, corporais e emocionais.

¹⁰¹ « Le besoin vise un objet spécifique et s'en satisfait. La demande est formulée et s'adresse à autrui ; si elle porte encore sur un objet, celui-ci est pour elle essentiel, la demande étant en son fond une demande d'amour. Le désir naît de l'écart entre le besoin et la demande ; il est irréductible au besoin, car il n'est pas dans son principe relation à un objet réel, indépendant du sujet, mais au fantasme ; il est irréductible à la demande, en tant qu'il cherche à s'imposer sans tenir compte du langage et de l'inconscient de l'autre, et exige d'être reconnu absolument par lui. »

¹⁰² « non pas tant parce que l'autre détient les clefs de l'objet désiré, que parce que son premier objet est d'être reconnu par l'autre »

1.2. A visão da experiência com o texto e o jogo

Em relação à experiência propriamente dita, que muitos dos sujeitos chamam de método, as observações foram as seguintes:

(S2)	"Entendi que o aprendizado da língua francesa pode ser divertido também, com todas as coisas diferentes que fizemos [...] Fizemos muita coisa interessante."	(DB)
(S5)	"A primeira semana foi muito interessante, porque as aulas eram diferentes das aulas tradicionais. [...] É um pouco difícil no começo, nunca fiz aulas de teatro, mas achei divertido. As atividades foram dinâmicas também e isso é muito importante porque no horário da aula todo mundo está cansado."	(DB)
(S9)	"[...] Uma maneira diferente de aprender e ao mesmo tempo muito interessante. [...] Nunca participei de um exercício de teatro antes e agora penso que pode ser muito divertido."	(DB)
(S28)	"Engraçado ! As leituras da primeira página do livro de muitas maneiras foi um ótimo exercício de francês e de imaginação. As improvisações também foram muito boas, mesmo se às vezes nos faltam palavras."	(DB)
(S33)	"A segunda parte da aula foi ainda mais dinâmica [...] foi uma aula muito diferente do que estamos acostumados."	(DB)
(S34)	"Acredito que foi um curso mais dinâmico do que estou acostumado."	(DB)
(S35)	"Foi engraçado [...] as três improvisações foram muito divertidas. [...] Foi muito divertido."	(DB)
(S35)	"Um deles [exercício de aquecimento] era engraçado. Alguém não podia ver e seu parceiro devia guiá-lo com sua voz."	(DB)
(S2)	"Achei estimulante, pois a aula não fica só com os alunos sentados e o prof. explicando. Há dinamismo."	(QA)
(S6)	"Talvez o jogo teatral, pelo seu lado divertido consiga soltar melhor as pessoas e com isso fazê-las ter um rendimento melhor na conversação."	(QA)
(S23)	"Tornou-se algo divertido, engraçado mas constrangedor em certas ocasiões. É certamente um método diferente."	(QA)
(S28)	"Eu já tinha tido uma experiência aprendendo francês com teatro, que eu já tinha gostado bastante. Agora novamente tivemos chance de aprender (e nos divertir)."	(QA)
(S28)	"Uma pena termos parado cedo no texto. Se tivéssemos todo o semestre	(QA)

teríamos rido mais."	
----------------------	--

Robert Galisson, em um número especial do *Français dans le monde* (julho de 2002) dedicado ao humor no ensino de língua, afirma a importância do riso para os professores-pesquisadores de língua-cultura, explicando que o humor é :

“um estado de consciência, em geral mais afetivo do que intelectual, que se singulariza por sua imediatez e seu caráter fisiologicamente marcado (risos, movimentos incontrolados, excitação...). Explorado habilmente e com a condição de que o apelo seja bom, esse estado psicológico, nascido de uma estimulação externa, pode trazer modificações, provisórias, mas bem-vindas, no plano comportamental, como provocar a curiosidade, despertar o interesse, modificar a atitude do sujeito em relação ao objeto de estudo, permitir um esforço intenso, ativar a concentração mental, recarregar a energia disponível para conduzir a termo uma obra iniciada¹⁰³” (GALISSON 2002:131)

Para Galisson o riso *“pode distrair e descontrair o sujeito falante, colocá-lo em boa disposição para escutar, observar, refletir, reagir e agir¹⁰⁴”* (GALISSON 2002:134). No grupo piloto da Escola Politécnica, que acontecia das 19h30 às 21h30, os participantes enfatizavam o fato de que o que os motivava a vir para o atelier era saber que iriam fazer coisas “diferentes” e que também tinham a possibilidade de relaxar e “se divertir”, pois na hora em que acontecia o curso eles já estavam cansados devido a uma grande jornada de estudos.

Em sua tese sobre o riso em sala de aula, *Stimuli risibles et fonctions du rire en classe de Français Langue Étrangère*, Laurence Consalvi pesquisou os diversos tipos de risos que podem ocorrer em sala de aula. Segundo a autora, o riso na aula de língua estrangeira vai muito além de uma simples manifestação sonora, ele possui múltiplas

¹⁰³ « est un état de conscience, en général plus affectif qu’intellectuel, qui se singularise par son immédiateté et son caractère physiologiquement marqué (rires, mouvements incontrôlé, excitation...). Exploité habilement et à condition que l’accroche soit bonne, cet état psychologique, né d’une stimulation externe, peut entraîner des modifications, provisoires mais bienvenues, au plan comportemental, comme piquer la curiosité, éveiller l’intérêt, modifier l’attitude du sujet vis-à-vis de l’objet d’étude, permettre un effort soutenu, activer la concentration mentale, recharger l’énergie disponible pour conduire à terme l’ouvrage engagé. »

¹⁰⁴ « peut distraire et détendre le sujet parlant, le mettre dans de bonnes disposition pour écouter, observer, réfléchir, réagir et agir »

funções comunicacionais, emocionais e relacionais. Consalvi afirma que muitas vezes o riso pode ter uma relação com uma situação constrangedora de erro apresentando um comportamento de aprovação ou sanção, com uma situação de sedução (tanto da parte dos alunos quanto da parte do professor), ou ainda, em certos grupos, como uma forma de mostrar as redes de amizade ou de exclusão. A autora resume os tipos de riso que pôde identificar nos grupos com os quais trabalhou da forma abaixo:

- *Risível no verbal ou no visual*
- *Risível misto verbal/não verbal*
- *O ou os estrangeiros ao grupo.*
- *O desviante ou o excêntrico no grupo*
- *A sexualidade*
- *A linguagem: a língua alvo*
- *A linguagem: a língua materna.* (CONSALVI 2005:311)

Pudemos identificar a presença do riso tanto nos exercícios de aquecimento quanto no momento de realização das improvisações. (S35) cita, por exemplo, o jogo “Guia de cego” que se deu no aquecimento e que aparentemente tinha um componente de risível não verbal. O riso aparecia também nas improvisações em que eles faziam uma personagem para ser engraçada, por exemplo, no último encontro no qual um deles fez uma personagem embriagada e outro uma personagem homossexual, que poderíamos analisar até mesmo como um comportamento preconceituoso diante de algo que lhes parecia excêntrico. Percebe-se ainda a presença de um riso quase infantil devido à linguagem de Koltès que usa termos como “pisser” [mijar] e “zizi” [pipi – palavra infantil para pênis] (KOLTÉS 1988:10).

No entanto, acredito que esse “prazer” vivido pelo sujeito neste tipo de atividade é mais ligado a duas vertentes, uma relacionada ao próprio jogo e aos movimentos corporais e outra ao prazer do som, ao prazer da emissão. Como já vimos, numerosos autores tratam deste assunto, como os já citados Patrick Anderson e Gisele Pierra.

Henri Meschonnic, da mesma forma, ao longo de sua obra *Critique du Rythme*, afirma e enfatiza o poder de prazer que está na voz, no ritmo, na poesia: “O prazer é a organização da significância pela integração do corpo e da história no discurso.”¹⁰⁵

¹⁰⁵ « Le plaisir est l’organisation de la signifiante par l’intégration du corps et de l’histoire dans le discours. »

(MESHONNIC 1982: 80). O autor valoriza ainda o ritmo como elemento de transformação: “O poema, o ritmo ativados de sentido, são elementos de transformação.”¹⁰⁶ (MESHONNIC 1982:97), colocando o contato com a oralidade da língua como uma experiência afetiva significativa que leva a uma apropriação do sentido lúdico.

Para mim, o texto de Koltès provoca essa experiência significativa na medida em que é, para usar a expressão de Roland Barthes, um “texte de jouissance” [um texto de gozo]. Em sua obra *Le plaisir du texte* Barthes nos fala de dois tipos de textos:

“Texto de prazer : aquele que contenta, completa, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de gozo: aquele que coloca em estado de perda, aquele que desconforta (pode ser até a um certo tédio), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, coloca em crise sua relação com a linguagem.” (BARTHES 1973:25,26)¹⁰⁷

Acredito que, apesar de ser um texto cuja leitura foi considerada difícil por alguns participantes de experiência, *La nuit juste avant les forêts* provoca esse gozo do qual fala Barthes e não deixa seus leitores indiferentes.

1.3. Representações dos sujeitos no que se refere ao vocabulário e à gramática.

É interessante observar como neste item as opiniões não foram de forma nenhuma unânimes e em alguns casos até mesmo contraditórias. Por esta razão propomos a tabela abaixo para uma melhor visualização dos resultados:

Aqueles que pensam que a experiência contribuiu para a aquisição do vocabulário e da gramática.	Aqueles que pensam que a experiência não contribuiu para a aquisição do vocabulário e da gramática.
--	--

¹⁰⁶ « Le poème, le rythme, activés de sens, sont de éléments de transformation. »

¹⁰⁷ « Texte de plaisir : celui qui contente, emplit, donne de l’euphorie ; celui qui vient de la culture, ne rompt pas avec elle, est lié à une pratique *confortable* de la lecture. Texte de jouissance : celui qui met en état de perte, celui qui déconforte (peut-être jusqu’à un certain ennui), fait vaciller les assises historiques, culturelles, psychologiques, du lecteur, la consistance de ses goûts, de ses valeurs et de ses souvenirs, met en crise son rapport au langage. »

<p>(S9) "A utilização do texto de teatro no começo é uma boa forma de adquirir vocabulário." (DB)</p>	<p>(S1) "O texto teatral e o jogo dramático ajudam no desenvolvimento da expressão e da criatividade, mas não ataca o problema do vocabulário e da gramática." (QA)</p>
<p>(S25) "Penso que o livro que nós lemos é muito interessante e sua leitura me ajudou a aprender algumas palavras." (DB)</p>	<p>(S1) "No entanto, é impossível a comunicação sem que haja conhecimento do código. Creio que se fosse feita uma melhor distribuição entre gramática e comunicação, o curso seria mais efetivo. Acredito também que seria ideal se o curso tivesse 3 aulas semanais, as quais poderia ser "temáticas": uma de gramática, outra de produção de texto, e outra de comunicação." (QA)</p>
<p>(S8) "Acredito que o trabalho com o texto teatral e o jogo dramático contribuem para o aumento do vocabulário e nos ensina a nos expressar com o que conhecemos da língua, buscando alternativas para a comunicação." (QA).</p>	<p>(S23) "Aprendo a me expressar e falar de instinto sem muitas pausas. Mas sinto que francês mesmo, não estou aprendendo muito, o vocabulário e a gramática por exemplo." (QA)</p>
<p>(S8) "A experiência do atelier reforçou a idéia de que, para aprender uma língua estrangeira é necessário mais do que estudar a gramática. É necessário entrar em contato com a língua na forma de textos, músicas e até mesmo como vivenciamos em sala, na forma de representações." (QA)</p>	<p>(S23) "Querida aumentar meu vocabulário e aprender gramática mas sou totalmente a favor de maior expressão, aprender a falar." (QA)</p>

<p>(S12) "A prática oral é muito bem desenvolvida com textos dramáticos que contêm um vocabulário mais corrente do dia-a-dia." (QA)</p>	<p>(S24) "Acredito, porém, que um feedback da professora, apontando os usos gramaticais e estilísticos, além de dar sugestões sobre outras formas de se exprimirem as idéias, após cada atividade será de grande importância para unir o jogo dramático à consolidação dos conhecimentos da língua." (QA)</p>
<p>(S17) "Acho que esse trabalho é muito importante pois aprendemos novas palavras com o texto" (DB)</p>	
<p>(S20) "O texto teatral já vem carregado de emoções, permitindo que o texto e o novo vocabulário fosse melhor incorporado." (DB)</p>	
<p>(S24) "Acredito, porém, que as atividades trouxeram mais intimidade para lidar com a língua, entendendo melhor sua estrutura e formulando frases mais harmoniosas." (QA)</p>	
<p>(S28) "Acho bem legal. Além do jogo divertido aprende-se várias novas palavras, novas construções e coisas assim, além de ter contato com novos autores, como esse muito legal que eu não conhecia." (DB)</p>	
<p>(S33) "Usar o texto e jogo dramático ajudam, no meu ver, na ampliação do vocabulário, pronúncia..." (DB)</p>	

Um terceiro grupo abordou de forma mais intensa as dificuldades individuais, não expressando uma opinião direta em relação à experiência. Os dois sujeitos abaixo, por exemplo, expressam na primeira pessoa "tenho que" e "preciso" a necessidade de trabalhar com o vocabulário e a gramática. (S34) solicita mais exercícios de gramática.

(S17)	"Tenho que obter mais vocabulário."	(DB)
(S34)	"[...] essa nova dinâmica irá me ajudar com mais coisas [...] e com meu vocabulário também. [...] É preciso que eu faça um pouco de estudos na gramática, não sei o que os outros pensam mais queria mais exercícios de gramática."	(DB)

(S28) afirma em um primeiro momento no diário de bordo a dificuldade da falta da "palavra certa", mas em seguida no questionário de avaliação fala do fato de que não se preocupar muito com a gramática dá uma certa "liberdade" em relação a dizer o que quer:

(S28)	"As improvisações foram muito boas, mesmo se às vezes nos faltam palavras."	(DB)
(S28)	"Sim. Não tendo testes de gramática estamos mais livres para dizer o que vem à cabeça sem se preocupar muito com os acordes, pronomes e se temos o verbo certo. No meio da fala algo que não faz muito sentido acaba passando."	(QA)

(S31) fala também de sua dificuldade em "organizar as palavras para se expressar".

(S31)	"A experiência do atelier me mostrou como pode ser difícil, a princípio organizar as palavras em outra língua para se expressar."	(QA)
-------	---	------

Para iniciar a análise dos dados acima, decidimos antes de mais nada trabalhar com as definições de vocabulário e gramática. O *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* de Oswald Ducrot (1972) traz sete definições de gramática : gramática no sentido tradicional, gramática no sentido de Chomsky, gramática comparada, gramática do afásico, gramática infantil, gramática geral e gramática generativa.

Tomarei para desenvolver a presente reflexão, em primeiro lugar, a definição de gramática no sentido tradicional. Para Ducrot a tradição ocidental divide a abordagem da

gramática em três grandes temas. O primeiro seriam os meios materiais de expressão que compreendem a pronúncia e a escrita. Em segundo lugar a gramática que se decompõe em dois capítulos, a saber, a morfologia que trata das palavras, tomadas independentemente de suas relações na frase e a sintaxe que trata da combinação das palavras na frase. O terceiro tema, que o autor chama de dicionário ou léxico, indica o ou os sentidos que possuem as palavras. Penso que quando os participantes da experiência falam de gramática e vocabulário parecem se referir a esse conceito de gramática no sentido tradicional do qual fala Ducrot.

Mais adiante o autor afirma que a lingüística do século XX traz a essa divisão diversas críticas. Uma das críticas que nos parece mais pertinente no âmbito do presente trabalho é o fato de que esta divisão está fundada na noção de palavra, sendo que a palavra não é mais considerada como unidade significativa fundamental e que é a organização das palavras em um enunciado que poderia representar o pensamento.

Tratando mais especificamente da gramática no ensino de FLE, Jean-Pierre Cuq no *Dictionnaire de didactique du français* afirma que não existe atualmente entre os didáticos nenhum consenso na delimitação do conceito de gramática. Para Cuq:

“Não há também nenhum acordo sobre a utilidade mesmo de ensinar gramática. Para os partidários de seu ensino, a construção pelo aprendiz de uma representação metalingüística da língua alvo favoreceria a aquisição desta última. O papel do professor seria de guiar a construção desta representação. Esse ensino teria, além disso, uma função educativa mais geral de conscientização dos aprendizes das características de sua própria língua. Mas qual deve ser a natureza desse ensino? Deverá ser implícito ou explícito? Será preciso adotar um procedimento indutivo (dos exemplos à regra), um processo dedutivo (da regra aos exemplos), chegar a uma formulação da parte dos aprendizes por exercícios de conceitualização?

Para outros, o processo de construção gramatical, sendo de natureza individual, não previsível e transitória, depende de numerosos fatores entre os quais as regras interiorizadas da ou das línguas que o aluno já conhece: um tal processo não pode tirar benefício de um ensino que se caracterize, e isso seja qual for o procedimento adotado, por sua natureza pré-programada, por progressões coletivas e regras sistemáticas e exaustivas¹⁰⁸” (CUQ 2003:118)

¹⁰⁸ « Il n’y a pas non plus d’accord sur l’utilité même d’enseigner la grammaire. Pour les tenants de son enseignement, la construction par l’apprenant d’une représentation métalinguistique de la langue cible favoriserait l’acquisition de cette dernière. Le rôle de l’enseignant serait de guider la construction de cette représentation. Cet enseignement aurait par ailleurs une fonction éducative plus générale de prise de conscience par les apprenants des caractéristiques de leur propre langue. Mais quelle doit être la nature de cet enseignement ? Doit-il être implicite ou explicite ? Faut-il adopter une démarche inductive (des exemples

É interessante observar que se não há unanimidade nem mesmo da parte dos didáticos de língua sobre a importância do ensino da gramática ou ainda em como este ensino deve se dar, não nos surpreende o fato de que também não haja unanimidade por parte de estudantes que, além de tudo, vêm da área de exatas, não tendo de forma nenhuma um contato com as teorias de ensino de língua estrangeira. Parece-me também importante sublinhar que os participantes da experiência já haviam passado pelo aprendizado de quatro semestres de aulas de francês baseados em um conjunto didático com exercícios de gramática e que haviam feito praticamente um manual de gramática inteiro (material citado no início do presente capítulo). Por este motivo acho curioso o pedido de alguns alunos de mais exercícios de gramática. Minha impressão é que esse tipo de atividade lhes dá a sensação de estar progredindo, de estar avançando no aprendizado da língua pelo número de exercícios feitos, o que lhe parece algo mais mensurável.

Para a aluna Molly cujos diários de aprendizagem Patrick Anderson analisou na tese de doutorado *Apprendre une langue étrangère? Enjeu de la parole de l'apprenant et construction du moi*, a gramática se traduz em vocabulário, regras de sintaxe, regras de pronúncia e Anderson analisa este fato como uma “focalização nas palavras”

“É preciso aprender palavras, adquirir estoques de palavras, como se a capitalização fosse a garantia da apropriação da outra língua. Esse funcionamento é quase de tipo encantatório. É preciso nomear alguma coisa para poder se apropriar dela. A isso se acrescenta uma espécie de insatisfação, insatisfação para poder apreender uma globalidade¹⁰⁹” (ANDERSON 1990:173).

Não sugerimos com isso um abandono da reflexão gramatical e da precisão, mas sim a sua extensão e relativização, como afirma Bernard Py (BERTHOUD, PY 1993). Py questiona se não seria mais interessante exercitar os alunos a explorarem de forma mais

à la règle), une démarche déductive (de la règle aux exemples), aboutir à une formulation de la part des apprenants par des exercices de conceptualisation ?

Pour d'autres, le processus de construction grammaticale, étant de nature individuelle, non prédictible et transitoire, dépend de nombreux facteurs parmi lesquels les règles intériorisées de la ou des langues que l'apprenant connaît déjà : un tel processus ne peut tirer bénéfice d'un enseignement qui se caractérise, et ce quelle que soit la démarche adoptée, par sa nature pré-programmée, par des progressions collectives et des règles systématiques et exhaustives. »

¹⁰⁹ « focalisation sur les mots. Il faut apprendre des mots, acquérir des stocks de mots, comme si la capitalisation était le garant de l'appropriation de l'autre langue. Ce fonctionnement est presque de type incantatoire. Il faut nommer quelque chose pour pouvoir se l'approprier. Ceci est doublé d'une sorte d'insatisfaction, insatisfaction à pouvoir saisir une globalité. »

intensa os conhecimentos que já possuem e estendê-los o máximo possível aliviando assim as representações que eles têm da norma para que tentem “se virar”, solicitando e recebendo ajuda durante a interlocução. Este “se virar”, já citado por Frédéric François anteriormente e por Bernard Py, aparece nos questionários de avaliação nas respostas à pergunta: “Durante os exercícios quando faltava uma palavra como você reagia?”. Dentre as mais variadas respostas (ver Anexo 3), podemos citar como exemplo: “tentava improvisar com outra expressão conhecida”, “tentava passar a palavra para o português, fazendo uma espécie de “acochambração””, ““chutar” palavras parecidas com o português” e muitos ainda citaram o gesto e a expressão corporal como estratégias possíveis para resolver o problema. Podemos dizer como afirma Frédéric François (apud) VASSEUR 2005:8), que nesses sujeitos desenvolveu-se a “*‘linguagem’ como capacidade global de aproximações, de paráfrases, de desvios, de metáforas, de reutilização do que o interlocutor acaba de dizer.*”¹¹⁰”

Para Pierra a língua estrangeira é a língua da “falta” do “vazio” e é por isso que a confrontação com a língua estrangeira não se dá de forma impune. É preciso ultrapassar essa fronteira de um corte com a língua materna¹¹¹ e viver esta experiência do vazio (PIERRA 2001). E esta passagem feita através do trabalho estético/teatral que permite uma possibilidade criativa na escuta de si mesmo e dos outros

“se faltam palavras (por razões lingüísticas, de diferentes códigos culturais e de modalidades de comunicação), é por funcionamentos da voz e do corpo em trabalho de escuta que serão feitas propostas que, prioritariamente, suscitam colocar em jogo diversas prosódias pela emoção, pelo desejo e pelo prazer da expressão e das questões”¹¹². (PIERRA 2006:133).

Antes de concluir parece-me importante abordar o que dizem Henri Besse e Rémy Porquier na obra *Grammaires et didactique des langues* sobre o ensino da gramática. No capítulo 1 os autores discutem a polissemia da palavra gramática chegando à conclusão de que na didática de língua estrangeira “o que é visado prioritariamente é a interiorização

¹¹⁰ “langage, comme capacité globale d’approximations, de paraphrases, de détours, de métaphores, de réutilisation de ce que l’interlocuteur vient de dire. »

¹¹¹ Anderson fala de um vai-e-vem em relação à língua materna. (ANDERSON 1999)

¹¹² « ... si les mots manquent (pour des raisons linguistiques, de différences de codes culturels et de modalités de communication), c’est par des fonctionnements de la voix et du corps en travail d’écoute, que seront faites des propositions qui, prioritairement, suscitent la mise en jeu des diverses prosodies par l’émotion, le désir et le plaisir de l’expression et des questions »

*da gramática estrangeira*¹¹³” (BESSE, PORQUIER 1984:30) e, mais adiante, no Capítulo 4, afirmam que é preciso que esta “interiorização” se dê o mais rápido possível (p. 73). Os autores apresentam então um debate entre duas convicções opostas, de um lado os que visam criar na sala de aula condições de apropriação da língua próximas da aquisição da língua materna, ou seja, na exposição do aluno a trocas que poderíamos chamar de “naturais” e, de um outro lado, os que pressupõem que a apropriação institucional é obrigatoriamente “artificial” e que, por este motivo, tendem para a reflexão, o raciocínio e a formação intelectual. Para dar conta da conceitualização dessas duas correntes, os autores propõem a reflexão sobre as análises de S.D. Krashen (1981, 1982) que instauram uma dicotomia entre **aquisição** de uma língua estrangeira e **aprendizagem**. A aquisição seria um processo subconsciente no qual a interiorização das regras se faria à revelia do aluno; seria um processo implícito, ou seja, o aluno não adquire um saber sobre a língua e, finalmente, orientado para a significação mais do que para o aspecto formal, o que levaria a uma espécie de intuição gramatical. A aprendizagem seria, ao contrário, um processo consciente baseado em um conhecimento explícito e mais voltado para o aspecto formal. A conclusão, para os autores, é que toda aquisição implica uma certa aprendizagem e que a apropriação de uma língua estrangeira mistura os dois processos.

De nossa parte, não pretendemos dar uma resposta conclusiva para esta questão. Muito embora constatássemos que os participantes da experiência tiveram opiniões aparentemente contraditórias em relação a este tema, fato que não nos surpreende, já que não há realmente nenhuma unanimidade sobre o assunto, pudemos perceber de forma empírica e também pelos comentários dos alunos que o trabalho sobre o texto e o jogo possibilitou-lhes um distanciamento do aspecto formal do aprendido, o que angustiou a alguns e divertiu a outros. Este distanciamento levou-os a um outro tipo de relação com a língua através de seus aspectos poéticos e lúdicos, o que a meu ver fez da experiência uma vivência rica para a maioria dos participantes.

Acredito que os três pontos abordados: a língua como comunicação, o aprender como um processo que pode ser lúdico e prazeroso e, para finalizar, o papel da gramática e do vocabulário no ensino de FLE estão profundamente ligados a uma questão colocada por Anderson que é “*em quê aprender uma língua será alguma coisa que toca à constituição*

¹¹³ « il est clair que ce qui est visé prioritairement, c’est l’intériorisation de la grammaire étrangère... »

*do sujeito?*¹¹⁴” (ANDERSON 1990:08). Podemos avaliar como aprender uma língua estrangeira transforma tanto a história do sujeito com sua própria língua, como sua relação com o desejo de expressão e esse processo mobiliza o sujeito de forma integral. Podemos observar pelos discursos dos sujeitos que eles não passam por essa experiência sem ficarem por elas marcados. Na parte final deste capítulo abordaremos a análise dos questionários de avaliação de três sujeitos, para tentar verificar quais são essas marcas e em que ponto elas podem influenciar ou modificar a relação que estes sujeitos têm com o aprendizado da língua francesa.

2. OS DISCURSOS

Antes de iniciar a análise lingüística cabem alguns esclarecimentos terminológicos. Em primeiro lugar gostaria de explicitar que tomo para o termo **enunciação** a definição de Dominique Maingueneau como “*o ato individual de utilização da língua colocando-o em oposição ao **enunciado**, objeto lingüístico resultante dessa utilização*¹¹⁵” (MAINGUENEAU 1981:5). Assim tentarei tomar o ponto de vista do lingüista na análise da enunciação dos participantes em relação à experiência descrita através de alguns traços identificáveis que o acontecimento enunciativo deixa no enunciado. Emprego ainda o termo discurso como:

*“Assim, quando se emprega o termo discurso no âmbito das teorias da enunciação, não é para remeter a uma unidade de dimensão superior à frase, nem para considerar os enunciados do ponto de vista de suas condições de produção sócio-culturais (perspectiva da “análise do discurso”), mas sim para remeter o enunciado ao ato de enunciação que ele suporta.”*¹¹⁶ (MAINGUENEAU 1981:6).

¹¹⁴ « En quoi apprendre une langue est-il quelque chose qui touche à la constitution même du sujet ? »

¹¹⁵ « comme l’acte individuel d’utilisation de la langue pour l’opposer à l’énoncé, objet linguistique résultant de cette utilisation. »

¹¹⁶ « Ainsi, quand on emploie le terme discours dans le cadre des théories de l’énonciation, ce n’est pas pour renvoyer à une unité de dimension supérieure à la phrase, ni pour considérer les énoncés du point de vue de leurs conditions de production socio-historiques (perspective de l’« analyse du discours »), mais c’est pour rapporter l’énoncé à l’acte d’énonciation qui le supporte. »

Para isto tomarei como base teórica as obras de Dominique Maingueneau (1981, 1987 e 2002) e na minha análise levarei em conta como o individual se inscreve nas estruturas da língua, ou seja, quais as marcas identificadas no discurso dos sujeitos que nos permitem compreender como o sujeito se coloca em relação à experiência realizada. Optei por tratar apenas dos questionários de avaliação, pois os mesmos não foram submetidos a uma tradução e por esse motivo acredito que a análise poderá ser realizada de maneira mais precisa. Cabe ressaltar que as respostas ao questionário de avaliação não podem ser consideradas como espontâneas como no caso dos diários de bordo, nos quais os sujeitos abordavam o que lhes havia tocado mais em relação aos encontros não havendo perguntas previamente elaboradas. No caso do questionário de avaliação existiu a limitação das perguntas, que de alguma forma dirigiu a expressão para as hipóteses levantadas no início das pesquisas. No entanto, mesmo considerando que seja uma produção mais dirigida, acredito que podemos distinguir a voz do co-enunciador que interage com a minha voz (a das perguntas). Meu objetivo é, no interior destes textos de respostas, perceber qual é a voz que fala: a voz do sujeito-aluno, a das representações que ele tem do aprendizado de língua estrangeira, a do que pensa que o professor-pesquisador espera dele ou a da sociedade.

Muito embora tenhamos identificado vários dados interessantes no conjunto das repostas, pudemos perceber que a análise de todos os questionários se mostraria muito fastidiosa, portanto, resolvi abordar apenas três questionários: os de (S14), (S20) e (S22). A escolha de apenas três que refletissem o que foi a experiência também não foi um processo fácil. Em primeiro lugar escolhi (S14) por ter sido um dos sujeitos que mais se envolveu na experiência. Ele esteve presente em todos os encontros, entregou os diários de bordo a cada semana e procurou no questionário de avaliação dar uma opinião aprofundada de cada assunto. (S22) foi escolhido pela razão contrária, esse aluno aparentemente não se identificou com a experiência e colocou várias críticas ao processo. Para (S20) levei em consideração o que percebi como uma mudança no seu comportamento. Minha intenção foi questionar se houve uma evolução no seu modo de perceber a experiência: no seu diário de bordo, tratado nas primeiras análises, ele expressou sua dificuldade para a realização das atividades dizendo que ficou “tenso” e “tímido” e que preferia observar os outros a participar dos exercícios. Tenho a impressão que as suas repostas para o questionário de avaliação apresentaram uma mudança nesse modo de ver a experiência.

No plano da enunciação a análise se dará, em primeiro lugar, em relação à circulação entre as instâncias “eu”, “eles”, e às formulações de generalização. Ou seja, pretendo identificar a passagem do “eu” que “conta”, que fala de si mesmo, para as formas impessoais “é preciso”, “é possível”, que traduzem a voz da norma social, do que é aceito pela maioria e o “nós” coletivo. Em segundo lugar visio verificar o que os participantes da experiência expressam no que diz respeito à interação com o professor-pesquisador e a relação com o grupo. Em terceiro lugar, sobretudo para (S14), a influência da língua materna e o papel da norma lingüística no desenvolvimento da expressão em francês.

Pretendo também tentar identificar “se” e “como” estes sujeitos construíram essa nova enunciação sentindo-se com o direito de estar e agir como indivíduos na língua estrangeira, levando em conta, como já vimos anteriormente, que para Patrick Anderson aprender uma língua é se construir uma outra enunciação (ANDERSON 1990). E essa nova enunciação implica em um novo corpo, uma nova identidade que permita ao sujeito poder “ser” inclusive em língua estrangeira.

No que diz respeito à análise da relação professor-aluno tomarei como base a obra de Hélène Trocmé-Fabre (1987) e um artigo de Louis Porcher (1984). A obra conjunta *Des linguistes et des enseignants* de Anne-Claude Berthoud e Bernard Py assim como as pesquisas de Daniel Gaonac’h irão nos auxiliar na reflexão sobre a influência da língua materna e sobre a norma lingüística na aquisição da língua francesa.

2.1. Questionário de (S14)

Começarei pela análise de (S14).

Perguntas	(S14)
A experiência do curso mudou alguma coisa na forma como você via o aprendizado de língua estrangeira?	“Para aprender realmente uma outra língua é necessário trabalha-la com naturalidade. E o melhor, isso é possível de ser feito. Na maior parte do tempo nós não dedicamos a reflexão sobre o que estamos fazendo com o idioma,

	<p>apenas usamos e usamos muito. Ou seja, o idioma é apenas um instrumento de comunicação na maioria das ações do dia-a-dia. Portanto a habilidade de compreensão oral deve ser desenvolvida em paralelo, quando possível, em um curso de línguas. Sobretudo, por ser extremamente importante sentir-se à vontade com um idioma para começar a estudá-lo. Afinal, não ocorre assim naturalmente com a língua materna?"</p>
<p>Como você vê o aprendizado usando o texto teatral e o jogo?</p>	<p>"Uma das coisas fundamentais para que seja possível o aprendizado em uma sala de aula e, em especial, um curso de língua no qual é preciso uma interação mais forte entre professor e aluno, é que haja uma certa amizade ou no mínimo cumplicidade entre todos os alunos da classe. Quando construímos algo com outra pessoa, inevitavelmente acabamos criando certos laços e ficando mais à vontade com ela. Em particular, com a peça teatral, conseguimos construir algo em conjunto ao mesmo tempo desenvolver habilidades de expressão oral e de leitura em língua francesa. Inclusive, mesmo com o término do curso, e infelizmente, com o retorno aos moldes das aulas tradicionais, essa experiência deixará um legado: o ambiente propício para o aprendizado em conjunto. É importante salientar que para desenvolver esse tipo de atividade é necessário um certo conhecimento prévio da língua, não precisa ser muito avançado, é claro, como era o nosso caso. Mas desenvolver esse tipo de habilidade exige uma certa maturidade com o idioma. Como expus em alguns dos "rapport" semanais, essa experiência deu um salto qualitativo necessário – muito longe de ser gradativo – para continuar progredindo no estudo da língua. Falamos de forma mais fluente – mesmo que muitas vezes cometendo erros – mas, de fato, a comunicação é estabelecida. Sobretudo, por nos sentirmos mais à vontade."</p>
<p>Durante os exercícios quando faltava alguma</p>	<p>"A experiência teatral, no sentido em que estamos super</p>

palavra como você reagia?

expostos e precisando desenvolver um tema, é muito parecido com a experiência de proferir uma palestra, um seminário ou mesmo falar em público. Talvez aprendemos a lidar melhor com essas situações num ambiente onde o idioma não é tão familiar quanto ao nosso. Se algo acontece de errado em uma situação como essa, em português, temos um certo jogo de cintura para contornar o problema. Entretanto, o pouco conhecimento do idioma deixa-nos mais vulneráveis e por isso, inseguros nessas situações. No começo a insegurança levava-me ao refúgio da língua materna, sempre completava a sentenças em português. Ao final, forcei-me (e os exercícios me ajudaram, sobretudo aqueles em que havia um texto prévio decorado e apenas deveríamos nos preocupar em dar a entonação certa para o entendimento da mensagem) a utilizar a língua francesa. É claro que foi necessário aprender a respirar fundo e controlar a ansiedade para que o pensamento pudesse fluir com mais naturalidade. Mas, atingida essa segurança ou esse grau de maturidade, foi mais fácil substituir a palavra por algo equivalente, ou mesmo formular uma questão em francês sobre como dizer o que se pretendia. Talvez a experiência do teatro e alguns exercícios nos deram uma certa certeza, também em língua francesa, que as palavras aparecem em um pequeno intervalo de tempo."

<p>Você acha que a experiência mudou alguma coisa em relação ao medo de errar?</p>	<p>“Posso adiantar, sem sombra de dúvida, que o medo de errar com essa turma de francês não existe. Pois conhecemos suficientemente bem as pessoas, e todas as nossas limitações. Falar em público em francês também é algo mais natural, com sensações parecidas com o português. Tenho utilizado o francês também em algumas ocasiões, como em troca de mensagens do orkut com amigos que conhecem o idioma, ou mesmo em algumas situações do dia-a-dia. Tenho ciência que minha pronúncia, muitas das vezes, não está correta, mas é possível, mesmo assim estabelecer um diálogo. Talvez tenha perdido um pouco de escrúpulos quanto a isso. Estamos um pouco mais à vontade com o idioma, talvez seja mais fácil dedicar a algumas questões gramaticais mais delicadas e aprimorar a pronúncia. Evidentemente, é importante continuar evoluindo nessa direção para não acostarmos-nos com os vícios (incorretos) de escrita e linguagem. E convenhamos, durante os primeiros dias cometemos grandes gafes. Talvez já erramos tudo aquilo que tínhamos para errar ao longo do curso. Agora ao final, tudo é lucro.”</p>
<p>Comentários</p>	<p>“Tentei expressar de forma clara e detalhada cada ponto colocado nas questões acima. Gostaria apenas de salientar dois pontos: primeiro, o prazer da experiência, e dizer que já há um sentimento de “falta” de uma atividade como essa. Realmente, vamos sentir bastante saudades desse curso. O outro ponto, diz respeito a algo muito pessoal. Nesse semestre vou aplicar para o programa de duplo-diploma IME-Polytechnique, e graças a essa experiência, sinto-me seguro e capaz de corresponder as habilidades da língua que a mim serão requisitadas. É algo fundamental e a grande preocupação que convivi quando pensava nos exames de admissão. Espero que você tenha atingido os seus objetivos e que nós tenhamos correspondido à expectativas.”</p>

O início do depoimento de (S14) é fortemente marcado por um modelo de discurso social. É interessante observar que ele começa seu relato, na resposta à primeira pergunta, de forma impessoal, através de formulações do tipo “é necessário”, “é possível”, “deve ser” e finaliza na última resposta na primeira pessoa “tentei expressar”, “gostaria de salientar”. O uso das formas impessoais, que têm um valor universal, expressa que o que ele diz é verdade para ele e para todo mundo. Pode-se observar aí um fenômeno de projeção do particular para o geral – o que é bom para mim é bom para todo mundo (ANDERSON 1990). Vale ressaltar a forma pela qual o aluno inclui momentos de um plano geral e uma observação particular que misturam o aluno virtual ideal ou o que seria um ensino ideal da língua e o próprio aluno que fala.

Na segunda resposta (S14) começa de forma impessoal e depois usa a primeira pessoa do plural quando enfatiza a experiência grupal, esse uso da primeira pessoa do plural é diferente do primeiro uso do “nós” na resposta à primeira questão. O “nós” da primeira resposta é ainda contaminado pelo discurso da maioria “não nos dedicamos”, “usamos”, não implicando somente o enunciador parece mostrar, como afirma Maingueneau, que o aluno busca um apoio de uma certa comunidade científica.

“esse enunciador não é um indivíduo que fala em seu próprio nome (eu), é, atrás dele, o conjunto de uma comunidade erudita unânime. Por uma espécie de “contrato enunciativo” o autor se coloca como representante de uma coletividade investida da autoridade de um Saber cuja legitimidade repousa sobre uma instituição e, além disso, a Ciência¹¹⁷” (MAINGUENEAU 1981:20)

O “nós” da segunda resposta parece se remeter ao conjunto dos alunos e também à relação professor-aluno. Para (S14) entre professor e aluno deve existir “uma certa¹¹⁸ amizade” que provoque entre os alunos o “mínimo de cumplicidade” e o seu papel é o de

¹¹⁷ « cet énonciateur n’est pas un individu parlant en son nom propre (je), c’est, derrière lui, l’ensemble d’une communauté savante unanime. Par une sorte de « contrat énonciatif » l’auteur se pose en délégué d’une collectivité investie de l’autorité d’un Savoir dont la légitimité repose sur une institution et, au-delà, la Science . »

¹¹⁸ É interessante observar o uso do pronome indefinido « certa » nas duas afirmações, pode-se identificar esse emprego ao que Maingueneau (2002) chama de **minimizadores** que têm por função reduzir aparentemente uma ameaça. Neste caso acredito que esse minimizador atenua uma asserção da qual o sujeito não tem certeza da veracidade.

“construir” junto com o aluno. Para H el ene Trocm e-Fabre um dos primeiros objetivos pedag gicos seria: *“Fazer o aluno descobrir como usar seus pr prios recursos, como confiar na sua pr pria percep o e, conseq entemente, n o depender mais da de um outro”*¹¹⁹, e isso permitiria, segundo a autora, o estabelecimento de *“um verdadeiro contrato de intera o comunicativa, ou melhor, de inter-rela o entre professor e aluno”*(TROCME-FABRE 1987:20). Esta inter-rela o t o importante no contexto de sala de aula parece-me o que o (S14) chama de “amizade” e de “construir juntos”,   simplesmente o fato de que cabe ao professor criar um ambiente favor vel para que se estabele a a comunica o.

Louis Porcher (1984), na an lise que faz das fun es do professor, afirma que muito embora exista uma certa unanimidade em acreditar que elas se reduzem   informa o, anima o e avalia o, h  ainda duas outras: a simula o e a negocia o. No artigo em quest o o autor n o aborda de forma aprofundada a fun o de negocia o, mas dedica-se a desenvolver a simula o. Para Porcher o professor finge que n o sabe, mas ao mesmo tempo mostra que est  fingindo, pois, na verdade ele   aquele que sabe, desta forma vive-se em sala de aula uma situa o “teatral”. Por mais paradoxal que possa parecer, acredito que no trabalho est tico sobre o texto e o jogo teatral o professor coloca-se menos como aquele que det m o saber e precisa fingir que n o sabe e mais como aquele que “constr i” um projeto com o aluno. Neste tipo de situa o o professor n o precisa, como cita Porcher, fingir para explicar, avaliar e interrogar. A resposta do aluno, neste tipo de trabalho,   geralmente do  mbito do imprevis vel, n o h  uma resposta certa, n o h  a cena ou a improvisa o certas; h  apenas como o aluno se expressou e como ele pode usar de forma mais intensa *“seus pr prios recursos”* (TROCME-FABRE 1987). O trabalho com o texto teatral e o jogo n o tem como objetivo *“imitar’ em sala de aula a comunica o tal como ela funciona fora da classe”* (PORCHER 1984:81), mas sim criar um ambiente prop cio para a realiza o de trocas reais baseadas em um projeto de cria o comum.

Em rela o   aquisi o da l ngua propriamente dita, na resposta   primeira pergunta, o aluno compara sua enuncia o em l ngua francesa e em l ngua materna enfatizando a import ncia de “se sentir   vontade” ao se expressar e usar a l ngua com “naturalidade”. Na terceira resposta (S14) retoma a rela o com a l ngua materna, usa a

¹¹⁹ « Faire d couvrir   l’apprenant comment utiliser ses propres ressources, comment faire confiance   sa propre perception et, par cons quent, ne plus d pendre de celle d’un autre » [...] « un v ritable contrat d’interaction communicative, mieux, d’inter-relation entre enseignant et apprenant. »

expressão “refúgio na língua materna”, língua que Patrick Anderson chama de “*língua mãe*” e à qual ele atribui a propriedade de ser a língua do amor e do gozo em relação à língua do outro como aquela que possui “*uma estranheza sedutora*” (ANDERSON 2004:2). Sedução esta que vem da língua que o aluno quer aprender, mas cujo confronto o deixa “vulnerável”, “inseguro”. É interessante a forma como o sujeito descreve esse seu confronto com a língua passando da “insegurança” e caminhando progressivamente através do “texto decorado” e dos exercícios a “controlar a ansiedade” e atingir uma “naturalidade” e uma “maturidade” para se expressar em francês.

Ainda na resposta à terceira pergunta (S14) fala de como já sente que pôde construir uma nova enunciação em francês na medida em que “falar em público em francês também é algo mais natural” e que ele usa o francês para se comunicar na internet com “amigos que conhecem o idioma” ou mesmo “em situações do dia-a-dia”. Outro ponto que me parece digno de nota nesta resposta é a relação que o aluno estabelece como um vai-e-vem da produção à norma. Na medida em que sente que perdeu o medo de errar, percebe a necessidade de voltar a se “dedicar a algumas questões gramaticais mais delicadas e aprimorar a pronúncia”. É como se precisasse se libertar da norma para poder voltar a ela e ir mais longe num processo que envolve o querer dizer, o dizer, uma verificação em relação às hipóteses e um retorno à norma.

Gaonac’h (1987 e 1991) discute a relação funcional que parece existir entre o que é do “comunicativo” e o código lingüístico e chega à conclusão que o domínio do código é um “*elemento facilitador, mas não determinante, da competência comunicativa. Da mesma forma, o estabelecimento de competências comunicativas pode favorecer a aquisição de outras competências lingüísticas*” (GAONAC’H 1991:187). Assim, para o autor as atividades de linguagem, ou seja, as interações languageiras, podem ser “*um elemento senão determinante, pelo menos facilitador do domínio de certas estruturas da língua.*”¹²⁰

Ao longo das respostas de (S14) observamos as hesitações, as hipóteses, as estratégias mais ou menos explícitas que utiliza para construir sua enunciação na língua alvo. No momento em que o aluno testa sua competência na língua alvo, ele é confrontado ao desvelamento dos mecanismos de enunciação, mecanismos que ele não percebe ordinariamente na língua materna. Anne-Claude Berthoud explica:

¹²⁰ “*élément facilitateur, mais non déterminant, de la compétence communicative. De même, la mise en œuvre de compétences communicatives peut favoriser l’acquisition d’autres compétences linguistiques* »... « un élément sinon déterminant, du moins facilitateur de la maîtrise des **structures** de la langue. »

«Falar supõe um equilíbrio entre regras lingüísticas e regras de comunicação. Em um sistema em construção, um nível de competência lingüística rudimentar demais constitui uma deficiência maior à comunicação. As estratégias comunicativas permanecem sem meios! Inversamente, um bom nível lingüístico não autoriza obrigatoriamente a facilidade comunicativa.¹²¹» (BERTHOUD, PY 1993:89).

Para Berthoud e Gaonac’h o objetivo ideal de todo o ensino de língua é esse equilíbrio entre a competência comunicativa e a competência lingüística. (S14) parece ter a intuição dessa necessidade ao expressar o seu desejo de voltar a trabalhar sobre o código lingüístico para aprimorar a sua competência comunicativa. O mais interessante é que no momento do relato, depois da experiência, ele se sente à vontade para retomar esse estudo de forma autônoma. Acredito que isso acontece por dois motivos: em primeiro lugar por já possuir uma base bastante sólida do código lingüístico, devido aos quatro semestres de aulas de francês, e em segundo lugar por ter percebido essa necessidade e ter se motivado para se lançar neste estudo a partir de um processo vivo e dinâmico de comunicação.

No final do questionário, nos comentários gerais, o aluno interpela o professor-pesquisador estabelecendo uma troca direta, instaurando pela primeira vez a relação “eu/tu” de forma direta, através do uso de “você”. Poderíamos dizer que o participante da experiência se coloca como co-enunciador com o professor-pesquisador. Nas repostas às perguntas anteriores ele tentou manter um certo distanciamento como se também fosse um pesquisador e como se o distanciamento fosse possível. Na conclusão de seu depoimento “deixa escapar” a preocupação com a expectativa do professor-pesquisador, reestabelecendo a relação pessoal e de “amizade” que reivindica em sua explicação do que pensa ser o papel do professor na resposta à segunda pergunta. Para Trocmé-Fabre o afetivo está intimamente ligado ao cognitivo:

¹²¹ «Parler suppose un équilibre entre règles linguistiques et règles de communication. Dans un système en construction, un niveau de compétence linguistique trop rudimentaire constitue un handicap majeur à la communication. Les stratégies communicatives restent sans moyens ! A l’inverse, un bon niveau linguistique n’autorise pas obligatoirement l’aisance communicative. »

“Toda a intervenção pedagógica deverá tentar reconciliar o cognitivo com sua base afetiva sub-cortical e gerenciar um contexto não-ameaçador, enriquecedor e caloroso, no qual o aluno se sente totalmente interpelado.”¹²² (TROCME-FABRE 1987:50).

Acredito que um dos resultados mais intensos desta experiência foi efetivamente a troca que se estabeleceu entre os participantes e entre os participantes e o professor-pesquisador. O que (S14) expressa através de alguns advérbios “infelizmente” (resposta 2) e “realmente” que, se levamos em conta a relação que o enunciador mantém com seu próprio enunciado, podem funcionar como uma forma de enfatizar sua opinião através do que Maingueneau (2002) chama de **intensificadores** e que têm por função reforçar o ato de linguagem e aumentar o seu impacto. Para finalizar cabe ressaltar a relação que ele estabelece com o professor-pesquisador ao questionar a expectativa que o mesmo tinha em relação à sua produção, na verdade à produção do grupo, já que usa “nós”.

Podemos ainda, sem nos aprofundar nos conceitos de psicanálise, identificar que houve um processo de **transferência** de (S14) em relação a minha pessoa de professor-pesquisador. Para Jean Laplanche e J.-B. Pontalis o termo transferência na psicanálise designa *“o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre certos objetos no âmbito de um certo tipo de relação estabelecida com eles.”¹²³* (LAPLANCHE, PONTALIS 1968:492). Identificamos este processo de transferência em vários níveis, em primeiro lugar, em relação à tomada posição do aluno enquanto pesquisador, na medida em que tenta fazer uma análise do processo e se identifica a mim enquanto pesquisadora. Em segundo lugar na projeção de seu desejo em relação à preparação para o duplo diploma ao afirmar que “graças a esta experiência me sinto seguro e capaz”. E, em terceiro lugar, na expressão de seu afeto, como quando fala do sentimento de “falta” de atividades como esta, ou ao expressar que sentirá “saudades do curso”, além do momento

¹²² « Toute intervention pédagogique devra tenter de réconcilier le cognitif avec sa base affective sous-corticale et ménager un contexte non-menaçant, enrichissant et chaleureux , dans lequel l’apprenant se sent interpellé totalement. »

¹²³ « le processus par lequel les désirs inconscients s’actualisent sur certains objets dans le cadre d’un certain type de relation établi avec eux »

em que evoca uma “interação mais forte entre professor e aluno”. Podemos citar igualmente o seu diário de bordo que compara a experiência ao que já conhecia da psicanálise como uma “forma de conhecimento do humano” e ainda no questionário de avaliação no qual cita suas inseguranças e a necessidade de conhecer as pessoas e “as nossas limitações”.

2.2. Questionário de avaliação de (S20)

Abordaremos, em seguida, o questionário de avaliação de (S20):

Perguntas	S20
A experiência do curso mudou alguma coisa na forma como você via o aprendizado de língua estrangeira?	Sim, eu pude perceber que o aprendizado pode ser muito divertido e que existem maneiras de diminuir a timidez na hora de falar.
Como você vê o aprendizado usando o texto teatral e o jogo?	Através do jogo dramático, eu pude perceber muitas outras formas de me comunicar e o que se pode usar para melhorar a comunicação. O texto teatral já vem carregado de emoções, permitindo que o texto e o novo vocabulário fosse melhor incorporado.
Durante os exercícios quando faltava alguma palavra como você reagia?	Uma vez eu coloquei uma palavra em inglês com sotaque francês. Acho que inventei palavras em francês “afrancezando” palavras do português.
Você acha que a experiência mudou alguma coisa em relação ao medo de errar?	Sim, eu acho que ajudaram muito.
Comentários	Eu acredito que o teatro deveria ser mais utilizado no ensino de língua estrangeira

Para introduzir a análise das respostas de (S20) retomarei algumas idéias contidas em seu diário de bordo (do dia 21 de agosto). A primeira dificuldade que o aluno expressa é que pensa que os outros estão mais “prontos” do que ele para este tipo de experiência e isto o deixa “tenso” e “tímido”. Sua segunda observação é que não conseguiu elaborar bem sua improvisação, pois não havia pensado no “começo”, “meio” e “fim” da cena. Em relação à timidez, pela sua resposta à primeira pergunta, parece-me que houve uma evolução. Aparentemente o aluno pôde perceber que o “aprendizado pode ser divertido” e que ele “existem maneiras de diminuir a timidez na hora de falar”.

(S20), ao contrário de (S14), expressa-se na maioria de suas respostas na primeira pessoa e, nas respostas às perguntas 1 e 2, usou quatro vezes o verbo “poder”: “eu pude perceber...” (duas vezes), “o aprendizado pode ser...” e “o que se pode usar...”, e na resposta 4 “acho...” mostrando que apesar de se colocar como indivíduo, suas respostas possuem um grau de modalização acentuado. Além disso, em suas duas primeiras respostas, (S20) não afirma nada e não usa nenhum verbo da ação, apenas na pergunta 3 que pede diretamente uma ação (“o que você fazia”), o sujeito usa os verbos “coloquei” e “inventei”. Estes elementos podem nos remeter mais uma vez à timidez do aluno em questão, tema já abordado em seu diário de bordo. Podemos inferir de suas respostas que embora ele considere que a experiência o “ajudou muito”, seu discurso é ainda bastante reticente, não fazendo parte de sua voz ativa.

A única formulação de caráter geral que utiliza é quando fala do texto teatral que “já vem carregado de emoções”; neste momento, usando o outro na sua palavra, nos parece que é como se ele se privasse de responder diretamente à pergunta usando um clichê. Podemos concluir que, embora (S20) tenha se expressado através de um discurso extremamente resumido e modalizado, principalmente se compararmos com o precedente (S14), ele participou do grupo até o final da experiência e, apesar da sua timidez, enfrentou a apresentação de uma cena no último encontro. Também ao contrário de (S14) ele, aparentemente pelas suas respostas, não estabeleceu a mesma posição de co-enunciador com o professor-pesquisador.

Um aspecto interessante a ser ressaltado na resposta à terceira pergunta é sobre a sua estratégia para quando não conhece uma palavra em francês. Podemos relacionar esse processo ao que Berthoud chama de “estratégias interativas de comunicação”:

“Quando um aluno confronta-se com suas próprias lacunas lingüísticas, ele tenta ao mesmo tempo:

- criar as formas que lhe faltam super-explorando sua interlíngua e criando assim formar idiossincráticas (criações originais);*
- fazer apelo à colaboração do seu interlocutor, ou seja, super-explorar as máximas conversacionais fundadas sobre o princípio de cooperatividade¹²⁴“.*
(BERTHOUD 1993:81)

(S20) aparentemente usa de forma prioritária a primeira estratégia “colocando uma palavra em inglês com sotaque” ou “‘afrancesando’ palavras do português”, ao passo que, (S22) que analisarei em seguida afirmou “olho para meus colegas”, procurando usar a estratégia fundada no princípio de cooperatividade.

2.3. Questionário de avaliação de (S22)

Perguntas	S22
A experiência do curso mudou alguma coisa na forma como você via o aprendizado de língua estrangeira?	“Eu não achei que desenvolveu muito o meu aprendizado, porque acabamos por repetir diversas vezes a mesma frase. É bom para desenvolver o vocabulário, mas precisava ser com diferentes pedaços do texto para melhor aproveitamento.”

¹²⁴ “Lorsque l’apprenant se trouve confronté à ses propres lacunes linguistique, il essaie à la fois :

- de créer les formes qui lui manquent en surexploitant son interlangue et en créant ainsi de formes idiosyncrasiques (créations originales) ;
- de faire appel à la collaboration de son interlocuteur, c’est-à-dire de surexploiter les maximes conversationnelles fondées sur le principe de la coopérativité (stratégies interactives). »

Como você vê o aprendizado usando o texto teatral e o jogo?	“Não muito porque a maioria dos diálogos que fizemos era pura repetição o que não deixa espaço para a criatividade com a língua. Acredito que se tivéssemos mais produções próprias poderia ter melhorado.”
Durante os exercícios quando faltava alguma palavra como você reagia?	“Eu penso um pouco e depois olho meus colegas procurando ajuda. Eu «travava» e começava a tentar achar uma palavra para substituir.”
Você acha que a experiência mudou alguma coisa em relação ao medo de errar?	“Como disse anteriormente é bom, mas precisa trabalhar com mais texto e criação (menos repetição) para que possamos aprender mais. “
Comentários	“Achei a experiência interessante e diferente, mas acho que para o aprendizado poderia ter sido melhor se não tivéssemos tantas repetições.”

(S22) expressou no questionário inicial ter a intenção de trabalhar em uma empresa francesa e que seus objetivos eram poder comunicar em caso de viagem e conhecer mais um idioma. A aluna não entregou nenhum diário de bordo, mas esteve presente à maioria dos encontros e inclusive participou da criação coletiva do último dia (isto pode ser verificado na gravação em vídeo realizada no último encontro).

Ela inicia sua primeira resposta de uma forma bastante pessoal “Eu não achei” e parte para uma formulação de caráter geral tentando utilizar termos que imagina estarem ligados à didática e ao que pensa ser uma forma ideal de ensino “É bom para desenvolver o vocabulário”, “mas precisava”, “para um melhor aproveitamento”. Um dado que aparece muito e de forma negativa em suas respostas é a “repetição” (quatro vezes). A questão da “repetição” no trabalho teatral se dá efetivamente quando se aborda o texto, mas o objetivo é que cada repetição seja diferente, ou seja, dizer a mesma réplica mas com uma entonação, um gesto, uma ação diferentes. Pergunto-me se isso ficou claro

para a participante. Por exemplo, (S35) no diário de bordo do primeiro dia da experiência citou também o fato da repetição “lemos várias vezes” colocando mesmo a observação que todos “sonharam” com a primeira réplica, mas para (S35) ficou claro desde o primeiro momento que essa parte do trabalho se dava sobre a entonação.

A negação é o que mais se ressalta em suas respostas, não apenas de forma direta através da repetição do **não**: “não achei...” e “não muito...”, mesmo que ela tente amenizar com o uso de “achei” e “muito”, mas também pelo uso da conjunção “mas” (três vezes). Para Maingueneau (1987) o “mas” possui uma ligação com o implícito: quando (S22) afirma que o fato da experiência “É bom para desenvolver o vocabulário” e logo em seguida usa o “mas”, na verdade ela parece pretender enfatizar sua segunda proposição: “precisava ser...”. O uso do verbo “precisar” demonstrando a necessidade só vem intensificar a segunda proposição, construção que se repete na resposta 3: “é bom mas precisa...”. Na resposta 4 a aluna parte da mesma forma de uma apreciação positiva, apesar de modalizada pelo verbo achar, “Achei a experiência interessante e diferente, mas acho que...” para voltar novamente ao problema das “repetições” desta vez através de um discurso que tenta ser mais ameno pelo uso do condicional “poderia”. (S22) constrói ainda duas hipóteses bastante semelhantes em seu discurso (“se tivéssemos mais produções próprias poderia ter melhorado” e “poderia ter sido melhor se não tivéssemos tantas repetições”) e nelas podemos aventar a possibilidade de que ela pensa que se houvesse menos repetições haveria mais tempo para produções próprias. Ela chega a dizer na resposta 2 que a repetição “não deixa espaço para a criatividade com a língua”, usando a palavra “espaço” como metáfora de tempo, ou seja, poderíamos tentar parafrasear seu comentário da seguinte maneira: “perdemos tanto tempo com as repetições que não podemos criar”.

Muito embora eu tivesse durante a seqüência experimental proposta a preocupação de criar um momento para o trabalho sobre o significante, que a meu ver trazia este aspecto repetitivo e um momento de realização das improvisações que eram produções próprias para (S22) parece que as repetições constituíam um bloco. Ela aparentemente não apreendeu a seqüência voltada para um aspecto dinâmico e com um objetivo. Para ela as

repetições não se abriam para outras atividades, mas lhe pareciam centradas umas nas outras.

Ainda em relação a esta reivindicação da participante de trabalhar “mais texto e criação”, cabe ressaltar que não tivemos efetivamente tempo nos oito encontros de chegar até o final da peça, mas muitos dos participantes que se motivaram para isso leram a peça inteira e, para a criação do último dia, escolheram trechos de vários momentos do texto. Quanto às atividades de “criação”, procurei a cada encontro, como já foi dito, propor exercícios de aquecimento, leituras e improvisações (às vezes com texto e outras de forma livre) tendo como objetivo equilibrar atividades mais dirigidas e atividades criativas.

Um esclarecimento em relação aos jogos e às improvisações se faz necessário. Quando se fala de criatividade pode-se imaginar que se trata de atividades sem regras e totalmente livres, o que não é o caso no presente trabalho; na definição que Spolin (2000) dá de jogo, um dos elementos primordiais são as regras. Portanto, criação neste tipo de atividade se dá através de regras que tornam cada atividade mais restritiva, numa gradação que vai das improvisações iniciais, um pouco caóticas, ao trabalho com a focalização, ações principais e secundárias, gestos etc.

Parece-me importante refletir sobre este depoimento que desencadeia uma série de questionamentos: será que todo o tipo de aluno se adapta a este tipo de experiência? Será que os objetivos das atividades não ficaram claros para todos os participantes? Como houve participantes que não se manifestaram, poderia haver entre eles outros que tinham o mesmo ponto de vista de (S22), mas não ousaram expressá-lo? Trocmé-Fabre (1987) fala de um tipo de aluno que não sabe enfrentar situações novas e como este tipo de aluno aceita mal que um outro seja diferente dele e que ele se defronta com dificuldades quase insuperáveis quando se trata de mudar os hábitos. Podemos nos questionar se para este tipo de aluno confrontar-se com a língua estrangeira e, além disso, com o desafio da linguagem teatral pode ser uma prova difícil demais.

Antes de concluir este capítulo gostaria de propor algumas reflexões sobre a escolha do texto trabalhado. Dois participantes fizeram comentários sobre a dificuldade do

texto. Reconheço que o texto de Koltès foi uma escolha que poderíamos chamar de limite. O fluxo verbal do qual o autor faz uso, as rupturas sintáticas, as mudanças de registro dificultam efetivamente a leitura. Poderíamos, assim, questionar se o **input** do material utilizado foi adequado aos alunos. Paul Bogaards afirma que “*para reconhecer o grau de adequação do input fornecido aos alunos, é preciso estudar o mesmo em relação aos resultados que eles obtêm*¹²⁵” (BOGAARDS 1991:114), porém o autor admite que existe um risco de comparar de forma direta o input (a entrada de informações), o intake (a apreensão da informação) e o output (a saída), podendo haver um desnível entre as três diferentes etapas sobretudo se tomarmos a expressão oral como critério de output. Mais adiante Bogaards utiliza a expressão **ajustamento da linguagem** ao nível de desenvolvimento lingüístico dos alunos e conclui que há dois elementos que constituem critérios importantes na definição de um input adequado no ensino de língua estrangeira: o ajustamento da linguagem e a autenticidade da interação. Vejamos o que o autor diz sobre a interação adequada:

*“Sabemos bem que, de modo geral, os professores e alunos de uma LE não têm grande coisa de muito cativante a se dizer. Se o professor se informa junto a seus alunos sobre que horas são, não é porque ele não sabe as horas, mas para fazer com que seus alunos falem. E quando Silvia afirma que gosta de rosas, ela ficaria muito surpresa se alguém as oferecesse a ela. No âmbito do ensino das LE, a interação autêntica é apenas uma exceção; a regra, é a **pseudo-comunicação**.¹²⁶”*
[grifo do autor](BOGAARDS 1991:115).

Acredito que podemos efetivamente questionar o input da informação dada aos alunos em relação ao texto escolhido, no entanto, ousa afirmar que, no que diz respeito à autenticidade da interação, as atividades baseadas em um texto que, usando as palavras de Pierra (2001), vem carregado de “*dificuldades estimulantes*” e da “*felicidade de*

¹²⁵ “Pour connaître le degré d’adéquation de l’input fourni aux apprenants, il faut étudier celui-ci en rapport avec les résultats qu’ils obtiennent. »

¹²⁶ « L’on n’ignore pas que, en règle générale, les enseignants et les apprenants d’une Lé n’ont pas grand-chose de bien captivant à se dire. Si le professeur s’informe auprès de ses élèves de l’heure qu’il est, ce n’est pas parce qu’il ne sait pas l’heure, mais pour faire parler ses élèves. Et quand Sylvie affirme qu’elle aime les roses, elle serait bien étonnée si quelqu’un lui en offrait. Dans le cadre de l’enseignement des Lé, l’interaction authentique ne forme qu’une exception ; la règle, c’est la **pseudo-communication**. »

numerosas descobertas” proporcionaram aos participantes da experiência trocas efetivas e significativas em discussões que iam muito mais além do que dizer as horas ou se gosto de rosas ou margaridas. Muito embora tenhamos consciência de que os resultados não são mensuráveis no sentido quantitativo, podemos afirmar pela leitura dos diários de bordo e questionários de avaliação que a experiência teve conseqüências no modo com que os alunos viam a interação em francês língua estrangeira. Para citar um exemplo desta minha afirmação que já foi abordado neste capítulo, retomamos uma das respostas ao questionário de avaliação de (S14) quando este aluno diz que considera ter feito “um salto qualitativo” no seu processo de aquisição da língua francesa.

Esta etapa do trabalho me permitiu ressaltar a importância de alguns aspectos que tomaram relevo no decorrer das análises dos depoimentos. O primeiro aspecto seria como a experiência com o texto e o jogo dramático pareceu aos participantes algo totalmente inovador e como o trabalho da subjetividade através do corpo e da voz possibilitou-lhes estabelecer trocas efetivas através da criação de um ambiente divertido e desinibidor. O segundo aspecto me parece ser a relação que os alunos estabelecem com a norma lingüística vista, em alguns momentos, como algo que bloqueia devido ao medo de errar e, em outros momentos, solicitada como o único recurso para “aprender uma língua”. Conseqüentemente, o terceiro aspecto foi a questão do papel do professor e do seu relacionamento com os alunos numa troca intensa e verdadeira, chegando ao núcleo de nossa problemática de verificar se o trabalho estético teatral pode favorecer a construção de uma enunciação em língua estrangeira, ou seja, como o aluno pode construir uma outra fala, como ele pode se tornar outro na outra língua. Como tão bem cita S14, em suas respostas: “sentir-se à vontade”, expressar-se na outra língua com “naturalidade”. Na minha opinião, este aluno construiu o seu lugar na língua do outro.

3. O RITMO E AS SONORIDADES

No presente capítulo tive a intenção de colocar a língua em cena. Em uma primeira etapa, abordei os temas levantados nos diários de bordo e questionários de avaliação dos participantes da experiência, levantando as representações que eles tinham do aprendizado da língua como comunicação, da aprendizagem do francês pelo teatro como uma experiência positiva e lúdica e do ensino da gramática e do vocabulário em um curso de FLE. Em uma segunda etapa, analisei os discursos dos alunos através de três questionários de avaliação, tomando o ponto de vista do lingüista na análise da enunciação dos participantes em relação à experiência descrita através de alguns traços identificáveis que o acontecimento enunciativo deixa no enunciado.

Agora em uma terceira etapa gostaria de abordar um dos aspectos que me interessou de forma acentuada no decorrer da experiência: a questão do ritmo e das sonoridades da língua através do texto de Koltès. Nosso trabalho foi marcado por duas linhas de atuação, a primeira por uma experiência com o corpo e a segunda com a voz, uma inseparável da outra e tendo como ponto partida o texto de Koltès. Acredito que o prazer de brincar e dizer o texto foi um dos pontos que fizeram com que grande parte dos alunos pudessem estar “mais à vontade com a língua”, aspecto enfatizado por (S14).

Jean-Pierre Ryngaert aborda, em seu livro, *Introduction à l'analyse du théâtre* a importância da voz e do ritmo na análise do texto teatral citando o diretor Lemahieu francês ele afirma que existe uma relação “*que se instaure entre o ritmo íntimo da escritura e o ritmo vocal do ator elaborando a personagem*¹²⁷” (RYNGAERT 2000: 44). Minha intenção foi de, durante a experiência prática, propor esta abordagem. Ou seja, trabalhar a personagem começando pelas sonoridades do texto. Ryngaert descreve como esse tipo de exercício pode ser feito e explica que isso não tem nenhuma relação com o sentido, nem com a obrigação de encontrar o “ton juste” [“o tom correto”], mas sim com “essais à dire” [“tentativas de dizer”] que privilegiam a materialidade do texto. O autor explica que neste processo tentam-se todas as oposições de ritmo, de articulação e de nível sonoro, experimentando todas as acentuações e degustando as asperezas e delicadezas da

¹²⁷ « qui s'instaure entre le rythme intime de l'écriture et le rythme intime vocal de l'acteur élaborant le personnage. »

língua. Para Ryngaert, nesta experiência, não existe fracasso já que o único projeto é a **“mise en voix”**.

Acredito que no processo de confrontação com uma nova língua que acontece no momento da aprendizagem de uma língua estrangeira esta relação com a matéria sonora é extremamente importante. Penso que através da exploração das potencialidades desta relação o aluno é confrontado com uma grande frequência às estruturas da língua e isto facilita a compreensão intuitiva e implícita de fenômenos próprios da língua estrangeira e a produção indutiva de regras. Desta forma um grande número de estruturas pode ser adquirido naturalmente sem que seja objeto de uma reflexão gramatical. Podemos ainda dizer que a linguagem poética marca a memória através do uso de exercícios que implicam a voz e o corpo de maneira intensa.

Dentro do que chamei, inspirada na obra de Anderson (1990, 1999), de construção de uma nova enunciação em língua estrangeira acredito que a questão do significante, da materialidade da palavra é essencial. Creio ter mostrado a importância que é preciso dar neste processo de construção ao falar, ao ritmo e à voz. Assim como o aluno constrói esta nova enunciação em língua estrangeira, ele adquire progressivamente uma voz diferente e, neste sentido, é interessante observar a sua reação quando ele se ouve falando francês como pôde ser verificado no último encontro. Nele, como já foi dito, gravei as cenas feitas pelos participantes da experiência. Ao todo foram três cenas, a primeira com o grupo das 11h00, a segunda com o grupo das 17h00 e a terceira com o grupo das 19h00, cada cena foi feita duas vezes, com uma discussão entre a primeira e a segunda vez. Após a apresentação das cenas e a gravação dos depoimentos (transcritos no final do capítulo 1 e no Anexo 4), mostrei-lhes o vídeo e as reações foram um misto de excitação, por se verem em cena, e estranhamento. Não pretendo analisar as gravações em vídeo de forma exaustiva, mas apenas descrevê-las, pois não acredito que elas revelem o processo de trabalho e nem as reações dos participantes ao verem-se e ouvirem-se em vídeo. Muito embora eu acredite que a palavra dos alunos recolhidas através dos diários de bordo e dos questionários de avaliação revelem muito mais da experiência do que a gravação das cenas finais, considero interessante observar os resultados a que podem chegar alunos que, em sua maioria, não tem familiaridade com a linguagem teatral. Cabe ressaltar também que o

objetivo não era um “produto final”, como atores profissionais na apresentação de uma peça de teatro, mas sim o processo de aquisição da língua. Considero interessante, no entanto, expor como foram estas cenas através de um relato das ações principais de cada uma com os trechos do texto de Koltès escolhidos pelos participantes à guisa de conclusão do presente capítulo (as cenas podem ser vistas no DVD em anexo, clicando o arquivo do dia 30 de agosto).

3.1. Cena do primeiro grupo

A cena do primeiro grupo, das 11h00 às 13h00, começa com um dos participantes entrando sozinho com um guarda-chuva aberto, caminhando como se procurasse alguma coisa. Além do guarda-chuva tem na mão uma pasta com papéis. O fragmento do texto dito por ele é:

« Je ne peux pas y rentrer – pas pour cette nuit cependant -, c’est pour cela que toi, lorsque tu tournais, là-bas, le coin de la rue, que je t’ai vu, j’ai couru, je pensais : rien de plus facile à trouver qu’une chambre pour une nuit, une partie de la nuit. ¹²⁸ » (KOLTÈS 1988:8).

Logo após ele sai da sala e um segundo entra com o mesmo guarda-chuva fechado e com a mesma pasta na mão. Sacode o guarda-chuva, tira o casaco, senta-se em uma cadeira no meio da cena e diz o seu fragmento:

« chez moi (...) c’est l’hôtel, sauf ce soir où ce n’est pas possible, sinon c’est bien là qu’est chez moi, et si je rentre dans une chambre d’hôtel, c’est une si ancienne habitude. ¹²⁹ » (p. 09)

¹²⁸ “não posso entrar lá – não pela noite inteira contudo -, é por isso que você, quando estava virando, lá, a esquina, que eu te vi, eu corri, eu pensava: nada mais fácil de achar que um quarto por uma noite, uma parte da noite.”

¹²⁹ “minha casa (...) é o hotel, exceto esta noite em que não é possível, senão é lá mesmo que é minha casa, e se eu entro em um quarto de hotel, é um hábito antigo”

O segundo participante sai da sala, outros dois membros do grupo mudam o cenário para fazer com que a cena aconteça em um bar. Um deles toma a posição de barman e limpa o que seriam as mesas e o balcão. Um outro entra na cena como se estivesse deprimido, pede uma bebida e começa um diálogo com o barman, com o seguinte trecho do texto:

Cliente: « *un bon coup de vent et on décolle...*¹³⁰ » (p.14)

O barman serve seu copo e ele responde:

Cliente: « *légers...*¹³¹ »

É interessante observar na cena que o aluno fez um jogo de palavras que é impossível de ser traduzido para o português. Ele usou a expressão “coup de vent” como um copo de vinho, jogando com as sonoridades de “vent” [vento] e “vin” [vinho].

Outro aspecto digno de nota é que ele brinca com o texto, voltando a algumas expressões como “coup de vent” e “légers” várias vezes e em vários tons, sempre significando aparentemente “um copo de vinho” e “obrigado” respectivamente. Pouco a pouco a personagem vai se embriagando e repetindo as frases do fragmento escolhido. Quanto ao barman, o trecho escolhido por ele encontra na página 9. E eles continuam o diálogo:

Cliente: « *à toi ce sera dur d’expliquer, pour moi-même, c’est dur pour tout comprendre sans...*¹³² » E, depois de uma pausa, prossegue pedindo mais bebida: « *un bon coup de vent..* ». E depois agradecendo: « *légers...* ».

O barman se serve de bebida

¹³⁰ “um vento bom e a gente decola...”

¹³¹ « leve »

¹³² "para você será duro de explicar, para mim mesmo, é difícil para entender bem sem..."

Cliente (continua, bebendo): « *c'est pas une religion, c'est pas une bêtise qu'on raconterait n'importe comment sans que ça change rien...*¹³³ »

Barman: « *si je rentre dans une chambre d'hôtel, (...) j'en fais vraiment un chez-moi, par de petits rien, qui font comme si j'y avais vécu toujours, qui en font ma chambre habituelle, (...) toutes les glaces cachées et trois fois rien, à tel point, s'il prenait à quelqu'un de me faire vivre tout à coup dans une chambre de maison (...) j'en ferai une chambre d'hôtel.*¹³⁴ » (p. 09).

Cliente (cada vez mais embriagado): « *c'est pas la politique, surtout pas un partie ou quelque chose comme cela...*¹³⁵ » (p. 15)

Repete várias vezes “*Ce n'est pas la politique*” e começa a agredir o barman que o expulsa do bar.

Entram ainda duas outras personagens, um rapaz que faz um homossexual deprimido e uma moça que conversa com ele e tenta consolá-lo. Como a aluna em questão havia chegado atrasada quando fizeram a cena pela primeira vez, ela participou apenas no segundo momento, sendo que, no primeiro, o rapaz conversou com o barman.

Moça: « *regarde l'inutilité de ta mère ...*¹³⁶ » (p.18)

Rapaz (começando a chorar): « *je les croyais invisibles, cachés là-haut, au-dessus des patrons, au-dessus des ministres, au-dessus de tout...*¹³⁷ » (p.18)

Moça: « *elle te donne un système nerveux...*¹³⁸ »

Rapaz: « *avec des gueules de tueurs...*¹³⁹ »

¹³³ “não é uma religião, é uma besteira que se contaria de qualquer jeito sem que isso mude nada...”

¹³⁴ “se eu entro em um quarto de hotel, (...) eu faço realmente dele minha casa, com umas coisinhas de nada que fazem dele meu quarto habitual, com todos os meus hábitos, todos os espelhos escondidos e três vezes nada, a tal ponto que se alguém me colocasse para viver num quarto de casa, (...) eu faria dele um quarto de hotel”

¹³⁵ “ não é a política, sobretudo não é um partido ou qualquer coisa assim.”

¹³⁶ “olha a inutilidade da tua mãe”

¹³⁷ “eu acreditava que eles fossem invisíveis, escondidos lá no alto, acima dos patrões, acima dos ministros acima de tudo...”

¹³⁸ “ela te dá um sistema nervoso.”

Moça : « *et puis après te lâche, à n'importe quel carrefour, sous une saloperie de pluie, pas solide, sans méfiance*¹⁴⁰ »

Rapaz : « *de violeurs* » (pausa) « *avec des gueules qui ne sont pas de vraies gueules comme toi ou moi*¹⁴¹ » (p. 19)

Moça: « *car je vois bien que tu ne te méfies pas, tout petit et nerveux que tu es...*¹⁴² »

Saem as duas personagens e o barman termina a cena sozinho limpando o bar e dizendo o seguinte fragmento:

Barman: « *rien que d'y vivre à cause de l'habitude*¹⁴³ » (p. 09).

3.2. Cena do segundo grupo :

A segunda, elaborada pelo grupo das 17h00 às 19h00, apresenta já todas as personagens em cena desde o começo, como se todos esperassem em uma fila para entrar em algum lugar. Há um casal bem na frente da fila, dois rapazes e uma moça logo atrás, uma outra moça sentada no chão ao lado dos rapazes e, no final da fila, dois outros rapazes.

A aluna sentada no chão começa o seu fragmento do texto da página 7, estabelecendo um diálogo com um dos alunos que está no final da fila e que diz um trecho da página 10.

Ela: « *Ils ne bougent pas...* »

¹³⁹ “com caras de assassinos”

¹⁴⁰ “e então depois te larga, em qualquer cruzamento, embaixo de uma chuva sacana, sem solidez, sem desconfiança.”

¹⁴¹ “de estupradores” (pausa) “com caras que não são verdadeiras caras com você e eu”.

¹⁴² “pois vejo bem que você não desconfia, de tão pequenininho e nervoso que você é.”

¹⁴³ “só de viver lá (...) por causa do hábito...”

Ele: « *Ils sont tous aussi cons, les Français... »*

Ela: « *Ils restent en attroupement »*

Ele: « *parce qu'ils n'ont jamais vu qu'on se lave le zizi, alors que pour nous, c'est une si ancienne habitude».*

Ela: « *Ils guettent dans le dos, et je suis remonté – juste le temps de pisser »*

Ele: « *mon père me l'a appris... ¹⁴⁴* »

Depois deste diálogo, o homem do casal que está na frente vai embora e outro rapaz chega para interpelar a moça, como em uma declaração de amor, os dois dizem um trecho que se encontra na página 12 como se fosse um diálogo.

Ele: « *J'ai couru derrière toi dès que je t'ai vu tourner le coin de la rue »*

Ela: « *Malgré tous les cons qu'il y a dans la rue, dans les cafés, dans les sous-sols de café. »*

Ele: « *Ici, partout, malgré la pluie et le fringues mouillés. »*

Ela: « *j'ai couru, pas seulement pour la chambre, pas seulement pour la partie de nuit. »*

Ele: « *pour laquelle je cherche une chambre »*

Ela: « *mais j'ai couru, couru, couru, pour que cette fois, tourné le coin. »*

¹⁴⁴ “eles não se mexem...”/ “eles são todos tão burros, os Franceses...”/“eles ficam como uma manada...” / “incapazes de imaginar, porque eles nunca viram a gente lavando o pipi, enquanto para nós, é um hábito muito antigo.”/ “eles espreitam pelas costas, e eu subi de novo – só o tempo de mijar.”/ “Meu pai me ensinou...”

Ele: « *je ne me trouve pas dans une rue vide de toi, pour que cette fois je ne retrouve pas seulement la pluie.* ¹⁴⁵ »

Vale notar que, na primeira vez em que fizeram a cena, a personagem « Ele » esqueceu esta última réplica. Podemos ver o seu comentário no depoimento transcrito, no capítulo 1, na página 95, (S24) “acredito que é muito interessante fazer um casal francês e gostei muito. Não gostei de esquecer de falar.” No entanto, na segunda fase em que repetem a cena, ele conseguiu fazer sua réplica inteira.

Enquanto esta pequena cena acontece, os dois rapazes que estão atrás tentam abordar a moça que está ao lado deles. Na gravação o fragmento de um dos rapazes é inaudível. O outro escolheu o seguinte trecho da página 20:

Rapaz flertando : “*petite, pas solide, toute blonde avec des reflets et des boucles, pas trop de boucles et pas trop blonde, juste ce qu’il fallait pour y croire...* ¹⁴⁶ »

A moça responde violentamente contra os dois que tentam flertar com ela, com o trecho da página 28.

Moça respondendo: « *je ne sais pas, je ne sais pas, (...) je ne le connais pas c’est quelqu’un qui m’a abordé dans la rue.* ¹⁴⁷ »

O homem do casal volta e surpreende um outro abraçando sua companheira do início e continua o trecho da página 12 que eles haviam começado:

O homem: “*la pluie, la pluie, la pluie* »

¹⁴⁵ “Eu corri atrás de você assim que te vi virando a esquina...”/ “Apesar de todos os idiotas que estão na rua, nos cafês, nos sub-solos de café...” / “Aqui, por toda parte, apesar da chuva e da roupa molhada...”/ “eu corri, não somente pelo quarto, não somente pela parte de noite...”/ “pela qual procuro um quarto...”/ “mas eu corri, corri, corri, para que desta vez, virada a esquina...”/ “eu não me encontro somente a chuva”

¹⁴⁶ “pequena, nada sólida, loirinha com reflexos e cachos, sem cachos demais e nem loira demais, apenas o necessário para acreditar”

¹⁴⁷ “não sei, não sei (...) não o conheço, é alguém que me abordou na rua.”

A mulher: « *pour que cette fois je te retrouve toi, de l'autre côté d u coin* »

O homem: « *et que j'ose crier : camarade !, que j'ose prendre ton bras : camarade !, que j'ose t'aborder : camarade, »*

O amante: « *donne-moi du feu* »

O homem: « *ce qui ne te coûtera rien, camarade, sale pluie, sale vent, saloperie de carrefour...¹⁴⁸* »

A mulher responde: « *Il ne fait pas bon tourner ce soir par ici....* » e o homem: « *pour toi comme pour moi* » e o amante indo embora com a mulher: « *mais je n'ai pas de cigarette.* » A moça que tinha sido abordada pelos dois outros rapazes se aproxima do homem abandonado e sedutoramente lhe diz: « *du feu, camarade¹⁴⁹* » e os dois vão embora juntos finalizando a cena.

3.3. Cena do terceiro grupo:

A terceira cena, realizada pelo grupo das 19h00 às 21h00, também começou com todos os participantes do grupo em cena. É um ambiente de bar, no qual, em primeiro plano se vê um casal sentado à mesa, logo atrás um rapaz de pé sozinho, depois o banheiro do bar onde estão quatro personagens: dois que chegam aparentemente fugindo da chuva e já estão dentro do banheiro.

O casal em primeiro plano pede cerveja. Este é trecho final da peça: no qual Koltès escreve “*cerveja, cerveja*” (“*de la bière, de la bière*”). Os rapazes que fogem da chuva começam um diálogo do trecho da página 14, um deles diz:

¹⁴⁸ “a chuva, a chuva, a chuva, para que desta vez eu encontre você, do outro lado da esquina, e que eu ouse gritar: camarada!, que eu ouse pegar no seu braço: camarada!, que eu ouse te abordar: camarada, me dá fogo, isso não te custará nada, camarada, porcaria de chuva, porcaria de vento, sacanagem de cruzamento.”

¹⁴⁹ “não é bom rodar hoje à noite por aqui...”/ “para você como para mim...” / “mas eu não tenho cigarro...” / “fogo camarada...”

Rapaz fugindo da chuva e entrando no banheiro do bar: « *Alors moi, j'ai cette idée, camarade, pour ceux comme toi et moi qui n'avons pas d'argent, ni de travail, et je n'en cherche pas vraiment – c'est qu'au travail, nous autres, dehors, sans rien dans les poches, on ne pèse pas bien lourd.* ¹⁵⁰ »

Os dois que já estavam no banheiro, aparentemente urinando, vão até a pia para se lavar. Na peça Koltès usa a expressão “faire boire son zizi” (“dar de beber ao pipi”), para o fato de lavar o pênis. É o que as duas personagens que estão no banheiro fazem. O rapaz que termina a réplica anterior passa para o trecho da página 10 no qual há esta expressão. Ele olha para os outros e diz: “*Il fait boire son Zizi.*”

Os dois que estão se lavando conversam:

O primeiro diz: « *À croire qu'il sont tous aussi cons, les Français, incapables d'imaginer, parce qu'ils n'ont jamais vu qu'on se lave le zizi.* ¹⁵¹ ».

O outro é uma moça, que faz como se fosse um rapaz e continua na página 11: “*je ne comprenais rien à ce qu'ils disaient, et moi, je continue, calmement à lui donner à boire, pour que ces cons de Français...* ¹⁵² »

No meio do “bar” há ainda mais dois personagens que conversam:

Rapaz 1 no meio do bar: « *car chez moi impossible, je ne peux pas y rentrer* » (p. 9).

Rapaz 2 no meio do bar: « *car chez moi impossible, je ne peux pas y rentrer* ¹⁵³ ».

¹⁵⁰ “então eu, tenho esta idéia, camarada, para os que como você e eu que não temos dinheiro, nem trabalho, e nem estou mesmo procurando – é que no trabalho, nós, fora, sem nada nos bolsos, a gente não pesa muito.”

¹⁵¹ “dá para acreditar que eles são todos tão burros, os Franceses, incapazes de imaginar, porque eles nunca viram que a gente lava o pipi.”

¹⁵² “eu não entendia nada do que eles diziam, e eu continuo a lhe dar de beber, para que estes franceses burros...”

¹⁵³ “a minha casa é um quarto de hotel” / “pois na minha casa é impossível não posso voltar para lá”

Rapaz 1 no meio do bar: « *rentrer dans une chambre d'hôtel est une si ancienne habitude* ¹⁵⁴ ».

A cena termina voltando para o casal em primeiro plano, pedindo novamente cerveja e eles estabelecem o seguinte diálogo que mistura trechos do final da peça, página 63 e outro texto já trabalhado no grupo anterior da página 20:

Ele: “*petite, pas solide, toute blonde avec des reflets et des boucles, pas trop de boucles et pas trop blonde...* ¹⁵⁵ »

Ela (p. 63): « *...moi, j'ai cherché quelqu'un qui soit comme un ange au milieu de ce bordel, et tu es là* ¹⁵⁶ »

Ele (p. 63): « *Je t'aime...* ¹⁵⁷ »

Ela vai embora e ele pede novamente cerveja.

Essas foram as três cenas que concluíram o trabalho com os grupos e podem ser vistas no DVD que acompanha a presente tese. Acredito que pude no decorrer do curso propor uma prática criativa que ofereceu aos alunos a possibilidade de se tornarem atores por alguns momentos. E através da musicalidade do texto de Koltès, eles tiveram a oportunidade de ter um acesso estético à palavra teatral, pela experiência viva da encenação experimentando novas sonoridades e ritmos.

É interessante notar que na didática de francês língua estrangeira autores como Sophie Moirand já preconizavam em 1990 a necessidade de se propor aos alunos “*atividades de criatividade*” (MOIRAND 1990: 119) durante as quais se mostra importante sair do “*conformismo habitual*” e “*variar o ‘tom’ das interações (sério, angustiado, frio, agradável, irônico, malicioso, etc.)*”. ¹⁵⁸ Porém, acredito que, em geral, os

¹⁵⁴ “entrar em um quarto de hotel é um hábito antigo”

¹⁵⁵ “pequena, nada sólida, loirinha com reflexos e cachos, sem cachos demais e nem loira demais.”

¹⁵⁶ “Eu procurei alguém que fosse como um anjo no meio deste bordel, e você está aqui.”

¹⁵⁷ “Eu te amo...”

¹⁵⁸ “varier le ‘ton’ (sérieux, angoissé, froid, plaisant, ironique, grivois, etc.)”

manuais de língua estrangeira deixam pouco espaço para este tipo de atividade que joga com as sonoridades e o ritmo da língua. Pode-se observar que as tendências dominantes da didática de língua estrangeira são atualmente mais voltadas para uma certa instrumentalização da língua e do sujeito através de análises de necessidades aprofundadas e de técnicas de ensino por objetivos específicos, meu trabalho, no entanto, se insere em uma vertente que poderíamos dizer é oposta à esta tendência. Apesar disto, é interessante verificar que o que aconteceu nesta experiência de pesquisa mostra que estudantes de uma área técnica podem ter prazer em trabalhar com textos teatrais e participar de atividades que não tenham aparentemente relação com seu domínio de atividades. Além disto, eles estabeleceram espontaneamente pontes em relação às preocupações que vivem na Escola Politécnica como, por exemplo, ao abordarem as emoções despertadas pela “*lettre de motivation*”, ou ainda, sobre a necessidade de falar em público para a apresentação de projetos, ou quando (S6), na transcrição dos depoimentos no final do capítulo 1, página 94, compara o processo de tentativa e erro no campo da engenharia com o que viveu no curso. Acredito que se abordarmos o sujeito como um todo em seus afetos, em seu corpo, em sua voz, mais do que nos fixarmos, como professores, sobre as noções de “motivação” e “necessidade”, podemos ir mais longe e mais profundamente no desenvolvimento de suas capacidades de expressão interpelando o sujeito em seus desejos através de um trabalho que envolva processos não conscientes.

Vale ressaltar, para finalizar, que o que propomos é uma abordagem que seja orientada para o desenvolvimento da capacidade de receptividade da língua estrangeira e da capacidade de expressão. Esta receptividade é baseada na escuta e num estado de relaxamento físico, afetivo e intelectual. A capacidade de expressão compreende, no plano pessoal, o desenvolvimento da espontaneidade, da criatividade e da faculdade de se implicar, de se situar e de se expressar enquanto indivíduo, a possibilidade de trazer uma resposta pessoal à situação, de arriscar e de aceitar o erro. Penso que pudemos chegar a esta abertura para grande parte dos participantes da experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A palavra não se comunica como um valor comercial, como uma mercadoria, como dinheiro, ela se transforma, ela passa e ela se dá. Viva de um ao outro, a palavra é fluida; ela passa entre nós e se transforma por nos ter atravessado.”¹⁵⁹”

(NOVARINA 1999:27)

¹⁵⁹ « La parole ne se communique pas comme une valeur marchande, comme une denrée, comme de l'argent, elle se transforme, elle passe et elle se donne. Vivante de l'un à l'autre, la parole est fluide ; elle passe entre nous et se transforme de nous avoir traversés. »

Reverendo a trajetória realizada nos anos em que esta tese fez parte do meu cotidiano, percebo um longo e prazeroso caminho de descobertas. Os percursos de leitura e as experiências práticas realizadas trouxeram tanto para mim quanto para os alunos que participaram da jornada ou, pelo menos a maioria deles, uma riqueza difícil de relatar de forma racional. Assim como pude observar suas mudanças em relação à aprendizagem do francês, sinto-me também profundamente transformada e transformadas estão as minhas relações com as duas atividades que sempre fizeram parte de minha vida profissional: fazer teatro, como atriz e como aspirante à dramaturga, e ensinar uma língua estrangeira.

Cabe, agora, neste capítulo de considerações finais, refletir sobre alguns pontos que, longe de se colocarem como uma “conclusão” e, muito menos, “final”, desejo que sejam aberturas para novos caminhos.

No primeiro projeto piloto realizado no ano de 2004 com alunos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP pude obter as primeiras pistas da pesquisa a ser realizada. Neste grupo, bastante heterogêneo, do qual faziam parte algumas pessoas que são hoje meus colegas professores de francês, as trocas foram intensas e me motivaram a aprofundar minhas leituras em busca de uma bibliografia que pudesse fundamentar o tema.

A segunda experiência foi uma grande descoberta tanto para mim quanto para os alunos. Possibilitar o contato de estudantes da Escola Politécnica com o teatro e mais especificamente com o texto de *Roberto Zucco*, de Koltès, foi uma experiência inesquecível para mim e, acredito, pelo retorno que ainda tenho de alguns participantes, igualmente para eles. As discussões e as vivências sobre as emoções da personagem de Zucco, assassino em série, e a descoberta da poesia de Koltès fizeram com que cada indivíduo se sentisse interpelado pelo texto e pelas atividades.

Por ainda não ter certeza de quais instrumentos de pesquisa seriam adequados para a coleta de dados, não dei espaço suficiente à voz aos alunos nestas duas primeiras experiências. Na primeira, na Faculdade de Letras, foi feita uma gravação em vídeo do último encontro e uma avaliação por escrito e, na segunda, a voz dos participantes podia ser ouvida apenas através de minhas próprias anotações e de uma gravação de depoimentos que puderam dar conta de guardar um registro da voz daqueles que tinham participado do projeto piloto. No entanto, mesmo não tendo podido manter essas experiências como fonte principal de estudo do doutorado, vejo o quanto elas foram importantes em todo o processo investigativo, de onde a inclusão das transcrições dos dados obtidos nos Anexos 5 e 6.

De agosto de 2006 a julho de 2007, tendo recebido uma bolsa sanduíche da Fundação CAPES para um ano de estágio de doutorado em Besançon, na França, pude, além de aprofundar minhas leituras pelas sugestões do Prof. Marc Souchon, entrar em contato com a Profa. Gisele Pierra, que eu já conhecia a partir de leituras, e apreciar um pouco mais de perto seu trabalho na Universidade Paul Valéry em Montpellier. Esse contato abriu novos horizontes para minhas pesquisas, o mesmo acontecendo com os seminários do Prof. Patrick Anderson dos quais tive a oportunidade de participar de outubro de 2007 a maio de 2008.

Neste meio tempo pude refazer a experiência prática no mês de agosto de 2007 que passei no Brasil. Desta vez, tendo aprendido com meus erros, muni-me de questionários e da idéia de utilizar o diário de bordo como instrumento para a coleta dos dados com o intuito de não perder a oportunidade de dar voz aos alunos.

Depois de ter escutado e dado voz aos teóricos e aos participantes das experiências no decorrer da tese, e depois de ter eu mesma refletido sobre o quanto o teatro pode contribuir para uma melhor performance oral dos aprendizes de uma língua estrangeira, acredito ser agora o momento de fazer alguns questionamentos em relação aos estudos realizados.

Um dos primeiros questionamentos que faço é se a experiência poderia, de alguma forma, ajudar outros professores de língua estrangeira. No que diz respeito à atividade teatral propriamente dita, que se deu a partir de jogos e do texto, muitos professores poderão escolher aqui e acolá exercícios a serem incluídos em sua prática de sala de aula. Isso ofereceria, com certeza, resultados na dinamização das aulas, mas me pergunto se a aplicação de tais exercícios favoreceria realmente a construção de uma nova enunciação na língua estrangeira. Não proponho receitas prontas nem muito menos um modelo no qual as pessoas possam se basear. Acredito, no entanto, que a contribuição que meu trabalho pode oferecer é no sentido de sensibilizar o professor de francês língua estrangeira e o professor de línguas estrangeiras em geral, a uma busca de suas características próprias e recursos individuais sem se prender a manuais ou receitas prontas. A meditação transcendental para Hélène Trocmé-Fabre, a estética teatral e o trabalho com o corpo, a voz e o texto de Gisele Pierra, o trabalho sobre a voz e a fala a partir do clown e do burlesco chegando aos textos poéticos, para Anderson, e ainda a transmissão vocal do texto, para Elie Bajard, e o trabalho com a leitura em voz alta e com as correspondências grafo-fonológicas, de Cristina Pietrarória, são provas de que a abertura a esta busca pode ser um aspecto importante para a formação do professor de língua. Atividades que motivem o trabalho sobre o aspecto musical e entonativo da língua e aquelas que, como muito bem salienta Paulo Massaro, proporcionam a *“construção de passarelas entre a esfera da escrita e a esfera da oralidade”*(MASSARO 2007:179) possibilitam a realização de um caminho que marca o locutor além do puramente lingüístico. Acredito que para aqueles que possuem uma afinidade com o teatro e uma certa experiência na área que possibilite que se sintam à vontade ao propor este tipo de atividade, meu trabalho pode oferecer uma base para se lançar na aventura.

Porém, seja qual for o interesse ou os recursos do professor e por mais interessante que seja sua experiência no assunto, o que me parece mais importante é refletir sobre como se dão as relações entre saber-professor-aluno. Em primeiro lugar, qual a concepção que se tem do “saber” que, no caso, é a língua que se ensina, não apenas o conhecimento

que se tem dela em termos da gramática, sintaxe etc, mas como se percebe esta língua. Na minha opinião, mostra-se imperativo romper com a imagem puramente utilitarista de língua e tentar algo que se oriente para o imaginário e isto não será possível se não levarmos em consideração a relação língua-sujeito. Para Anderson, o que permite ao homem o acesso ao estatuto de sujeito é justamente a voz e, na minha experiência, a aquisição de uma língua estrangeira se dá nesta interação língua-sujeito. Esta língua a ser aprendida, a língua do “outro” e o processo de possuir a língua “do outro” é o que possibilita ser “eu-mesmo” sendo também múltiplo, marcando a questão da identidade e a questão do “outro”. É nesta relação que entra em jogo o professor, do qual se supõe que quer ensinar esta língua e o aluno que deseja aprendê-la e de como se dá esta interação.

Em segundo lugar, parece-me essencial compreender a relação professor-aluno no aspecto intersubjetivo. Não é a escolha das atividades em si que é o mais desafiador no fato de ser professor, mas, se não partirmos do pressuposto de considerar o aluno enquanto sujeito, não serão exercícios ou atividades inovadoras que poderão ajudar-nos a sermos eficientes no nosso trabalho. Na relação entre o aluno e o saber a língua é o professor que proporciona o “outro lugar”, a imagem do “outro”, de onde a língua vem; desta forma a relação que estabelecemos enquanto professor seja com a língua (o objeto do saber) seja com o aluno é um tema sobre o qual devemos refletir em nossa prática.

Acredito que uma outra contribuição de meu trabalho esteja na forma de vislumbrar a linguagem e conseqüentemente a aquisição de uma língua estrangeira como um processo que vai além do que acontece de forma racional e consciente. O mesmo ocorrendo na relação professor-aluno que passa também por canais bastante complexos se tomarmos o ponto de vista da psicanálise, campo que não foi por nós muito explorado nesta tese, mas que tem contribuições importantíssimas a dar sobre o sujeito, a língua, a linguagem e a relação professor-aluno. A abordagem psicanalítica pode trazer ao nosso cotidiano de professores de língua estrangeira de forma proeminente a questão dos afetos no processo de aprendizagem. Remeto-me a um texto curto de Freud, citado por

Anderson, no qual Freud relata que, caminhando pelas ruas de sua cidade de origem, ele encontrava antigos professores do colégio e descreve suas sensações:

“Enquanto psicanalista, é preciso que eu me interesse mais pelos processos afetivos que pelos processos intelectuais, mais à vida psíquica inconsciente do que a vida psíquica consciente. Minha comoção no momento do encontro de meu antigo professor de colégio me exorta a fazer uma primeira confissão: não sei o que nos solicitou mais fortemente e foi para nós mais importante, o interesse sobre as ciências que nos ensinavam ou o que nós levávamos das personalidades de nossos mestres.”¹⁶⁰
(FREUD apud ANDERSON 1999:334)

Freud prossegue dizendo que para ele e seus colegas *“uma corrente subterrânea nunca interrompida”¹⁶¹* (FREUD 1984:228) os ligava aos professores. Esta corrente subterrânea, ou seja, o que acontece de forma inconsciente na relação saber-professor-aluno merece a nossa atenção, pesquisa e reflexão.

Voltando à experiência prática propriamente dita e tendo em vista uma visão retrospectiva do processo, abordarei ainda alguns outros aspectos dignos de nota. O primeiro deles diz respeito às dificuldades e obstáculos encontrados durante a realização da experiência. Em primeiro lugar gostaria de abordar a questão do tempo, ou seja, o fato de que o curso foi realizado em apenas oito encontros, em comparação com os quatorze do projeto piloto realizado na Escola Politécnica, de março a junho de 2006. Acredito que encontros semanais de duas horas espaçados no decorrer do semestre teria sido o ideal, tendo até mesmo a possibilidade de realizar uma encenação aberta ao público de alunos e amigos no final do processo.

¹⁶⁰ « En tant que psychanalyste, il me faut m'intéresser davantage aux processus affectifs qu'aux processus intellectuels, davantage à la vie psychique inconsciente qu'à la vie psychique consciente. Mon saisissement lors de la rencontre de mon ancien professeur de lycée m'exhorte à faire une première confession : je ne sais ce qui nous sollicite le plus fortement et fut pour nous le plus important, l'intérêt porté aux sciences qu'on nous enseignait ou celui que nous portions aux personnalités de nos maîtres... »

¹⁶¹ « un courant souterrain jamais interrompu »

Em segundo lugar, gostaria de fazer algumas observações no que diz respeito às escolhas dos textos e dos exercícios que foram completamente individuais e pessoais. Quanto ao texto acredito que qualquer texto literário, poético, em prosa ou de teatro, poderia servir como base do trabalho. O importante é que seja um texto de “gozo”, para retomar a belo trecho de Barthes já citado no capítulo 2 do presente trabalho. Um texto que possibilite a dimensão do prazer de lê-lo, dizê-lo e de descobrir a sua respiração. Vale ressaltar que em função do texto, do público e da experiência do professor é que os exercícios devem ser escolhidos. No caso do presente pesquisa minha intenção foi trabalhar em primeiro lugar a materialidade do texto através da transmissão vocal do mesmo, enfocando o significante e, em relação à atividade teatral, priorizei o aspecto físico das personagens, sua forma de andar, seus gestos e sua respiração para, a partir do corporal e do físico, passar ao psicológico, tanto que na progressão das atividades o psicológico é o último elemento a ser trabalhado. Nas duas experiências piloto tratamos de forma mais aprofundada a personagem, pois os dois textos *Dans la solitude des champs de coton* e *Roberto Zucco* exigiam este trabalho.

Patrick Anderson, por exemplo, parte de um trabalho sobre o clown através do processo de construção da personagem de Stanislavski e, por sua vez, Gisele Pierra baseia-se no pensamento de homens de teatro como Louis Jouvet e Peter Brook. Acredito que de minha parte escolho, dentro das limitações de uma experiência em sala de aula, de minhas leituras e vivências em teatro e da minha própria sensibilidade os exercícios que creio se adaptarem ao público com o qual trabalho.

Há inúmeros exercícios propostos por autores e diretores de teatro com o objetivo de entrar em contato com o momento presente da atividade teatral e preparar os participantes para a encenação propriamente dita. Há aqueles que trabalham com técnicas orientais como Tai-chi-chuan, há aqueles que trabalham sobre a dança dervixe etc. Antunes Filho, por exemplo, desenvolveu uma prática que chama de “desequilíbrio”, na qual os atores se deslocam de um lado para o outro do palco procurando atingir um estado de “vazio” interior, um estado de abertura e prontidão para a atividade teatral. Escolhi, por

exemplo, “caminhar pelo espaço” por achar o exercício mais simples para ser usado em sala de aula. Práticas como Tai-Chi-Chuan ou dança dervixe exigem do professor uma formação longa. Mas, para aqueles que se interessam por tais práticas, vejo como um aspecto positivo encontrar formas de aplicá-las. Como já disse anteriormente, o professor tem, como ser humano integral, recursos que nem sempre pensa poder utilizar em sua prática e acaba deixando de lado todas possibilidades que não vislumbra, vendo-se compelido a aceitar e aplicar programas e tarefas que nem sempre têm a ver com sua experiência e vivência.

Em terceiro lugar gostaria de abordar os aspectos que tangem às relações que os participantes estabeleceram em relação ao trabalho. No último capítulo mostramos três avaliações de três indivíduos, além destes poderíamos ter abordado outros questionários e outros diários de bordo para identificar outras diferentes reações tais como aceitação, adesão, rejeição, indiferença. Neste tipo de experiência, que toca o sujeito no seu corpo e nos seus afetos, acabamos atingindo muitas vezes áreas que fogem a nosso controle, por este motivo é necessária uma grande atenção por parte do professor em gerenciar as reações emocionais e físicas dos participantes.

Em minhas experiências nunca deparei com situações difíceis demais de controlar, mas o professor que lida com recursos que tocam o sujeito em seus afetos e emoções deve ter uma escuta e uma percepção desenvolvidas em relação aos estudantes para mudar de atividade quando percebe que uma situação pode se tornar muito constrangedora para alguns dos alunos ou, ao contrário, propor atividades que envolvam confiança mútua (como a do João bobo, descrita na parte prática) quando se faz necessário ou exercícios que o ajudem o aluno a sair de uma situação de bloqueio. Um exemplo disto aconteceu no grupo piloto da Escola politécnica, no qual havia um aluno bastante ansioso e que aqui chamarei de Marco. Este fato atrapalhava sua expressão, ele não conseguia terminar as frases e passava de um assunto para outro sem pausa. As atividades físicas o deixavam cada vez mais ansioso sobretudo as que exigiam um ritmo mais acelerado. Em alguns momentos Marco ficava tão ansioso que os próprios colegas percebiam e pediam-lhe para

que se acalmasse. Percebi que exercícios envolvendo a respiração ajudavam-no a recuperar a calma. Acabou virando um código entre nós, quando Marco entrava em estado de ansiedade o grupo intervinha dizendo para que fizesse um exercício de respiração (o depoimento de Marco pode ser encontrado no Anexo 6). O importante neste tipo de trabalho é que cada participante é aceito como um ser na sua totalidade com seus medos, temores, falhas e forças. O participante é um “ser em relação” (PIERRA 2001) e o aprendizado da língua deve ser integrado em um processo geral de desenvolvimento individual. Pudemos, ainda, constatar que nem todos os sujeitos aproveitaram a experiência da mesma maneira. A prática teatral propõe um caminho a ser percorrido individualmente e coletivamente cada um no seu ritmo e da sua maneira.

O objetivo é que cada aluno, no seu próprio ritmo, possa perceber que mostrar um personagem através de si mesmo é como falar uma língua estrangeira, é saber se colocar no lugar do outro. É descobrir um outro lugar para si mesmo. Um lugar no qual se possa ser ao mesmo tempo o “eu” e um outro “eu diferente”. O fato de poder assumir lugares diferentes e abranger toda a mudança que isso imprime na pessoa é uma forma de se abrir para a língua e cultura do “outro”, para o que é diferente. Descobrir uma respiração diferente, uma entonação diferente, outra voz, outro corpo pode favorecer este contato com um “outro eu” que representa outra cultura. Quando falamos uma língua estrangeira, podemos dizer que somos uma outra pessoa. Aí está o obstáculo a ser superado: perceber a alteridade e mergulhar nela para ser esse outro que fala francês e ao mesmo tempo aprender mais de si mesmo e não perder a própria identidade

Volto à evidência de que a formação do professor é extremamente importante neste processo. Acredito que me sinto à vontade na aplicação das atividades descritas devido a minha experiência teatral. Não penso que todos os professores se adaptariam a este tipo de experiência, mas tenho certeza que professores que tenham afinidade com arte, dança, teatro ou mesmo esportes poderiam usar seus recursos próprios sem ficar prisioneiros dos manuais de língua estrangeira. O professor, a meu ver, deve estar aberto para além da sua formação básica de conhecimentos da língua e dos conhecimentos didáticos, pensar no

aluno como sujeito com desejos, angústias e não fechar as portas para novos conhecimentos que impliquem um aprofundamento no conhecimento de si mesmo e do outro para descobrir novas formas de interação. Além desta abertura, vejo também como características essenciais para o professor entre tantas outras, a espontaneidade e a receptividade, que dizem respeito à sua criatividade e sensibilidade, mas também à sua disponibilidade para o aluno, a quem ele deve saber escutar. Para mim, na experiência relatada, pude desenvolver dois aspectos que me parecem essenciais: a escuta, no sentido de prestar atenção à reação do outro, de ouvir suas palavras e também seu corpo, seus gestos e, um segundo aspecto, a criatividade: quando uma atividade inspira uma outra e assim, mesmo havendo um plano a ser seguido, pode-se propor variações de exercícios ou até mesmo criações de novos.

O desafio não é pequeno, mas se tantas pesquisas são realizadas hoje em dia sobre os recursos da tecnologia, as novas didáticas, o papel da memória etc, por que não enfatizar a formação do professor enquanto pessoa? Se através do meu trabalho eu pude dar uma contribuição ao alargamento das possibilidades no ensino de língua estrangeira já estou satisfeita. Não sou a primeira e, com certeza, não serei a última, na época em que vivemos e na qual o liberalismo econômico e o interesse pelo lucro reinam, a querer criar focos de resistência nos quais o ser humano, visto de maneira global, ainda se sobreponha aos interesses financeiros e à exigência de eficiência cada vez maior que invadem a educação nos nossos dias.

Vale a pena ressaltar que a experiência não teve a ambição de responder às questões sobre os problemas da didática do francês e que esta análise não pretende ser exaustiva e muito menos definitiva. Penso que minhas reflexões podem contribuir para a abertura de caminhos ainda não muito explorados que levem em conta a totalidade do ser que aprende. Espero que esses dados contribuam para a reflexão de que novas práticas usando o poético, o lúdico e o riso podem ser usadas na construção de uma nova enunciação em língua estrangeira

Para finalizar, e fazê-lo de modo bastante pessoal, narro aqui duas experiências que vivi durante o meu aprendizado da língua francesa, sendo que a primeira desencadeou o desejo de aprender a língua, e a segunda o fundamentou. A primeira experiência se deu na minha infância pela leitura de traduções de livros Alexandre Dumas e de George Sand. Ao ler *A Pequena Fadete* ficava imaginando como seria aquela paisagem descrita no romance, e o desejo de aprender a língua das personagens invadia meu imaginário de menina de 11 anos. Nos idos dos anos 80, quando comecei os estudos básicos na Aliança Francesa de São Paulo, no segundo ou terceiro semestre de curso, vivi a segunda experiência: a professora propôs que vissemos o filme *Hiroshima, mon amour*, até hoje meu filme predileto, de Alain Resnais baseado no texto de Marguerite Duras. Ver aquelas imagens iniciais com a voz de Emmanuelle Riva e de Eiji Okada dizendo o texto de Marguerite Duras foi uma das experiências mais marcantes e belas que tive com a língua francesa e que fez com que o desejo inicial se consolidasse. Assim, espero poder, em minha experiência de professora e pesquisadora, ter despertado e despertar o desejo de descobrir e viver outras sonoridades em língua francesa.

BIBLIOGRAFIA FINAL

- ALBERT, M.-C., SOUCHON, M. (2000) - *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.
- ANDERSON, P. (1990) - *Apprendre une langue étrangère ? Enjeu de la parole de l'apprenant et constitution du moi*. Thèse pour le doctorat (Université de Franche Comté) sous la direction de Monsieur Jean Peytard.
- ANDERSON, P. (1999) - *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- ANDERSON, P. (2004) - « *Appropriation d'une langue étrangère, entre confrontation et rencontre*. » Colloque Benveniste Mai. LASELDI – Grellis – UFC.
- ARBORIO, A.-M., FOURNIER, P. (1999) – *L'enquête et ses méthodes: l'observation directe*. Paris : Nathan Université.
- ARTAUD, A. (1966) - *Le théâtre et son double*. Paris : Gallimard.
- BAJARD, E. (2001) - *Ler e Dizer*. São Paulo: Cortez.
- BAJARD, E. (2002) - *Caminhos da escrita – espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez.
- BARTHES, R. (1984) - *Essais critique IV – Le bruissement de la langue*. Paris : Éditions du Seuil.
- BENVENISTE E. (1976) – *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- BÉRARD, É. , CANIER, Y. , LAVENNE, C. (1996) – *Tempo*. Paris : Les Éditions Hatier.
- BERTHOUD, A.-C., PY, B. (1993) - *Des linguistes et des enseignants*. Berne : Éditions scientifiques européennes.
- BESSE, H. et PORQUIER, R. (1984) - *Grammaires et didactique des langues*. Collection LAL. Paris: Hatier-Credif.
- BOAL, A. (1987) - *200 exercícios e jogos para o ator e não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. São Paulo: Civilização Brasileira.
- BOGAARDS, P. (1991) - *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.
- BROOK, P. (1977) - *L'espace vide*. Paris : Éd. du Seuil. Traduit de l'anglais par Christine Estienne et Franck Fayolle.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*. (2000). Conseil de la coopération culturelle, Comité des l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg.
- CAPELLE, G., GIDON, N. (1999) - *Reflets – Méthode de Français I*. Paris: Hachette.
- CARASSO, J.-G. (1983) - « C'est du théâtre ». In. : MONOD, Richard (org.) *Jeux dramatiques et pédagogique*. Paris: Edilig.

- CONSALVI, L. (2005) - *Stimuli risibles et fonctions du rire en classe de Français Langue Étrangère*. Thèse de doctorat pour le doctorat (Université de Franche-Comté) sous la direction de Monsieur Marc Souchon.
- ECO, U. (2002) - *Lector in fabula*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- FREUD, S. (1984) - *Résultats, idées, problèmes*. Paris : Presses universitaires de France.
- GALISSON, R. (2002) - « L'humour au service des valeurs : défi salutaire ou risque inutile ? »
IN : *Humour et enseignement des langues – Le français dans le monde*. Numéro spécial – juillet.
- GALLISSON, R., COSTE, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- GAONAC'H, D. (1987) – *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier.
- GATTI, A. (2002) - *La traversée des langages*. Besançon : Presses Universitaires franc-comtoise.
- GHIGLIONE, R., MATALON, B. (1978) - *Les enquêtes sociologiques - théories et pratique*. Paris : Armand Colin.
- GIASSON, J. (1990) - *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- GIASSON, J. (2003) - *La lecture – de la théorie à la pratique*. Québec: Gaëtan Morin.
- GIRARDET, J., CRIDLIG, J.-M. (1996) – *Panorama*. Paris : CLE – International.
- GREGOIRE, M. (1999) - *Grammaire Progressive du Français – Niveau Intermédiaire*. Paris: CLE International.
- JAKOBSON, R. (1963) - *Essai de linguistique générale*. Paris: Éditions de Minuit.
- JAKOBSON, R. (1969) - *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Editora Cultrix.
- JOUVET, L. (1954) - *Le comédien désincarné*. Paris : Flammarion.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1984) - « Pour une approche pragmatique du dialogue théâtral. » In : *Pratiques* n. 41, Mars.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996) - “Dialogue théâtral vs conversations ordinaires” In: *Cahier de praxématique : Les mots et la scène*. Montpellier III : Revue semestrielle n. 26.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1997) - *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- KOLTÈS, B.-M. (1986) *Dans la solitude des champs de coton*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- KOLTÈS, B.-M. (1990) - *Roberto Zucco suivi de Tabataba –Coco*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- KOUDELA, I. D. (1996) - *Texto e jogo*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- KOUDELA, I. D. (2004) - *Jogos teatrais*. São Paulo: Editora Perspectiva.

- KOUDELA, I. D. (2001) - *Brecht na pós-modernidade*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- KRASHEN, S.D. (1981) - *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, New York: Pergamon Press.
- KRASHEN, S.D. (1982) - *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, New York, Pergamon Press.
- LACAN, J. (1966) – *Ecrits*. Paris : Ed. du Seuil.
- LAPLANCHE J., PONTALIS J.-B. (1967)– *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- LARTHOMAS, P. (1972) - *Le langage dramatique*. Paris: Librairie Armand Colin.
- MAINGUENEAU, D. (1981) - *Approche de l'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette.
- MAINGUENEAU, D. (1987) - *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris : Hachette.
- MAINGUENEAU, D. (1993) - *Eléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Dunod.
- MASSARO, P. (2007) - *O silêncio e a voz do texto teatral em Francês Língua Estrangeira*.
- MESCHONNIC, H. (1982) - *Critique du rythme*. Lagrasse : Verdier.
- MESCHONNIC, H. (1999) - *Poétique du traduire*. Lagrasse: Verdier.
- MOIRAND, S. (1990) – *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- MONOD, R. (org.) (1983) - *Jeux dramatiques et pédagogique*. Paris: Edilig.
- MOUNIN, G. (1970) - *Introduction à la sémiologie*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- NOVARINA, V. (1999) – « Lettre aux acteurs ». IN. : *Devant la parole*, Paris, POL.
- PATRICE, S. (2008.) *Koltès subversif*. Paris: Descartes & Cie.
- PAVIS, P. (2000) - *Vers une théorie de la pratique théâtrale – Voix et images de la scène*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- PAVIS, P. (2002) - *Le théâtre contemporain – Analyse des textes de Sarraute à Vinaver*. Paris : Nathan.
- PEYTARD, J. (org.) (1982) - *Littérature et classe de langue – français langue étrangère*. Paris : Hatier.
- PIERRA, G. (1998) - *Chemins de paroles – d'une pratique théâtrale en Français Langue Étrangère vers une esthétique de l'expression* . Série Travaux de didactique. Montpellier : Université Paul Valéry.
- PIERRA, G. (2001) - *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. Paris: L'Harmattan.
- PIERRA, G. (2006) – *Le corps, la voix, le texte*. Paris: L'Harmattan.
- PIETRARÓIA, C. (2000) - “Les chemins du lecteur”. In: Synergies Brésil, Revue de didactologies des langues – Cultures, n. 1, Florianópolis, GERFLINT, Universidade

Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras, outubro.

PIETRARÓIA, C. (2001) - *Questões de leitura: aspectos práticos e teóricos da leitura em Francês Língua Estrangeira*. São Paulo: Annablume.

PIETRARÓIA, C. (1997) - *Percursos de leitura*. São Paulo: Annablume.

PORCHER, L. (1984) – *Paradoxes sur un enseignant?* ELA, nº 55. Paris : Didier, juillet-septembre.

PUPO, M. L. S. B. (1997) – *Palavras em jogo, textos literários e teatro-educação*. Tese de livre docência apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

PUPO, M. L. S. B. (2001) - “Além das dicotomias”. Anais do Seminário Nacional de Arte e educação, “Educação emancipatória e processos de inclusão sócio-cultural”, FUNDARTE, Montenegro, RS, outubro.

PUPO, M. L. S. B. (2005) – *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral*. São Paulo: Editora Perspectiva.

REVUZ, C. (2001) - « A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio » In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas : FAPESP, FAEP/Unicamp, Mercado das Letras.

ROSENFELD, A. (2000) - *O teatro épico*. São Paulo: Editora Perspectiva.

RYNGAERT, J.-P. (1983) - « Jeu et images de l'autre : repérages ». In. : MONOD, R. (org.) *Jeux dramatiques et pédagogique*. Paris: Edilig.

RYNGAERT, J.-P. (1991) - “Entrer dans le texte de théâtre par effraction ». IN. : DELDIME, R. (coord.). *Théâtre et formation des enseignants*. Bruxelles : Lansman,

RYNGAERT, J.-P. (1991) - *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

RYNGAERT, J.-P. (2004) - *Introduction à l'analyse du théâtre*. Paris: Armand Colin.

RYNGAERT, J.-P. (2005) - *Lire le théâtre contemporain*. Paris : Armand Colin.

SELLTIZ, C. (1972) - *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: E.P.U. Tradução: Dante Moreira Leite.

SOUCHON, M. (1996) - *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères. Actes du X^{ème} Colloque international*. « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches », Besançon, septembre.

SPOLIN, V. (1999) - *O jogo teatral no livro do diretor*. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Editora Perspectiva.

SPOLIN, V. (2000) - *Improvisação para o teatro*. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Editora Perspectiva.

SPOLIN, V. (2000) - *Improvisação para o teatro*. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Editora Perspectiva.

UBERSFELD, A. (1999) - *Lire le théâtre I*. Paris : Belin.

UBERSFELD, A. (1996) - *Les termes clés de l'analyse du théâtre*. Paris : Editions du Seuil.

UBERSFELD, A. (1996) - *Lire le théâtre III – Le dialogue de théâtre*. Paris: Éditions BELIN.

UBERSFELD, A. (1999) - *Bernard-Marie Koltès*. Paris: Actes Sud-Papiers.

VASSEUR, M-T. (2005) - *Rencontres de langues – Question(s) d'interaction*. Paris : Didier.

Voie négative. Entretien avec Valère Novarina – BARCA ! n° 10 –1998.

“Bernard-Marie Koltès – une étoile filante – 1948 - 1989” da coleção “Un siècle d'écrivains” realizado com a participação do Centre National de la Cinématographie e do Ministère de la Culture.

ANEXO 1

Obrigado por responder este questionário de forma precisa. Suas respostas nos permitirão melhor levar em conta suas expectativas, suas necessidades e seu perfil.

[Merci de remplir ce questionnaire avec précision. Vos réponses nous permettront de mieux tenir compte de vos attentes, de vos besoins et de votre profil]

Sobrenome [Nom]: _____

Nome [Prénom]: _____

Faculdade [Faculté]: _____

Especialidade [Spécialité]: _____

Idade [Âge]: _____

Você já teve algum contato com a língua francesa? *[Avez-vous déjà eu des contacts avec la langue française?]*

Sim *[oui]*

Não *[non]*

Se sim, de que maneira? *[Si oui, de quelle façon?]*

Viagens *[voyages]*. **Com que frequência?** *[Périodicité?]* _____

Literatura *[littérature]*. **Com que frequência?** *[Périodicité?]* _____

Cinema *[cinéma]*. **Com que frequência?** *[Périodicité?]* _____

Televisão *[télévision]*. **Com que frequência?** *[Périodicité?]* _____

Música *[musique]*. **Com que frequência?** *[Périodicité?]* _____

Família *[famille]*

Amigos *[amis]*

Aulas *[cours]*. **Com que frequência?** *[Périodicité?]* _____

Outros, especificar *[autres ,préciser]* _____

Por que você está aprendendo francês? *[Pourquoi apprenez-vous le français?]*

- Para prosseguir seus estudos universitários na França ou em algum país francófono.** *[Pour poursuivre des études universitaires en France ou dans un pays francophone]*
- Para poder se comunicar em caso de viagem.** *[Pour pouvoir vous communiquer en cas de voyage]*
- Para ler textos em francês.** *[Pour lire des textes en français]*
- Para redigir em francês.** *[Pour rédiger en français]*
- Para conhecer mais um idioma.** *[Pour connaître une nouvelle langue]*
- Interesse pessoal.** *[Intérêt personnel]*
- Outro, especificar** *[Autre, préciser]* _____

Em que a língua francesa será útil na realização de seus projetos pessoais e/ou profissionais? *[En quoi la langue française vous sera-t-elle utile à la réalisation de vos projets personnels et/ou professionnels?]*

Em seus estudos, a quais ferramentas você tem mais acesso: *[Dans vos études quels sont les outils auxquels vous avez accès]*

- Livros** *[livres]*
- Documentos áudio** *[documents audio]*
- Documentos vídeo** *[documents vidéo]*
- Internet** *[internet]*
- Cd – rom** *[cd – rom]*
- Apostilas** *[brochures]*
- Jornais** *[journaux]*
- Revistas especializadas** *[révues spécialisées]*

Você já teve contato em seus estudos com alguns desses tipos de documentos em francês? Quais? [*Avez-vous déjà eu des contact avec quelques-uns de ces types de documents en français? Lesquels?*]

Você tem o hábito de ler em português ou em francês: [*Avez-vous l'habitude de lire en portugais ou en français:*]

- Jornais** [*des journaux*] **F** **P**
- Revistas** [*des magazines*] **F** **P**
- Romances** [*des romans*] **F** **P**
- Documentos especializados** [*des documents spécialisés*] **F**
P
- Literatura em geral. Especificar.** [*de la littérature en général. Préciser*]

Você tem o hábito de escrever em português ou em francês: [*Avez-vous l'habitude d'écrire en portugais ou en français:*]

- Relatórios** [*des rapports*] **F** **P**
- Textos técnicos e científicos** [*des textes techniques et scientifiques*] **F** **P**
- Outros, especificar.** [*Autres. Préciser*]

Quais são suas expectativas em relação ao curso? [*Qu'est-ce que vous attendez de ce cours?*]

- Compreender melhor no oral.** [*Mieux comprendre à l'oral*]
- Superar o medo de falar em língua estrangeira.** [*Surmonter la peur de parler en langue étrangère.*]
- Falar com facilidade.** [*Parler avec aisance.*]
- Saber me virar em viagens para países francófonos.** [*Me débrouiller en voyage dans les pays francophones.*]

- Compreender cartas e mensagens em francês.** *[Mieux comprendre des lettres et des messages.]*
 - Escrever cartas e mensagens em francês.** *[Écrire des lettres et des messages en français.]*
 - Receber colegas franceses.** *[Recevoir des collègues français.]*
 - Ler e entender textos especializados.** *[Lire et comprendre des textes spécialisés.]*
 - Entender melhor a cultura de países francófonos.** *[Mieux comprendre la culture des pays francophones.]*
 - Para estudar em um país francófono.** *[Pour étudier dans un pays francophone.]*
 - Outros, especificar.** *[Autres, préciser.]*
-

O que você faz preferencialmente nos seus momentos de lazer? *[Qu'est-ce que vous faites comme loisir]*

- Esporte.** *[Sport.]*
 - Ir ao teatro.** *[aller au théâtre.]*
 - Ir ao cinema.** *[aller au cinéma.]*
 - Ler.** *[lire.]*
 - Viajar.** *[voyager]*
 - Frequentar ateliês. Especificar.** *[Fréquenter des ateliers. Préciser.]*
-

- Outros, especificar.** *[Autres, préciser.]*
-
-

Você tem o hábito de ir ao teatro? *[Avez vous l'habitude d'aller au théâtre?]*

- Sim** [oui]
- Não** [non]

Se a sua resposta foi sim, quais as últimas peças que você viu? *[Si oui quelles sont les dernières pièces que vous avez vues ?]*

—

Você já leu alguma peça de teatro? Qual? *[Avez-vous déjà lu une pièce de théâtre ? Laquelle ?]*

ANEXO 2

TABELA 8 – Diários de bordo

S1	-
S2	<p>Semaine du 06 au 10 août</p> <p>J'ai appris comme je peux m'exprimer mieux avec les techniques du théâtre. C'était très bon les exercices pour le corps, parce que ça m'a aidé à améliorer mon comportement de front les spectateurs, ou peut-être de front les personnes que m'écoutent dans quelque exposé, par exemple.</p> <p>Enfin, j'ai compris que l'apprentissage de la langue française peut être amusant aussi, avec tout les choses différent que nous avons fait et que nous ferons, j'espère.</p> <p>Semaine du 14 au 16 août</p> <p>C'était une semaine très bonne. Nous avons fait beaucoup de choses intéressant, comme la construction de une scène où toute le monde s'arrête et essaie de faire quelque chose pour la former mieux.</p> <p>Nous avons pratiqué les dialogues avec éléments d'improvisation, et avec la technique de dire la même phrase plusieurs foires pour travailler l'action de jeux le théâtre.</p> <p>Enfin, j'ai bien profité tout cette semaine pour entraîner mon français à l'oral, le lecture et, maintenant, à l'écrit.</p>
S3	-
S4	-
S5	<p>Les classes du 07/08 et 09/08</p> <p>La première semaine a été très intéressante, parce que les classes ont été différents des classes traditionnels. Je n'aime pas beaucoup le théâtre, mais je pense que avec ses activités centré sur la communication oral, la prononciation et l'improvisation seront très utiles pour moi.</p> <p>C'est un peut difficile au début, je n'ai jamais fait des classes de théâtre, mais j'ai trouvé amusant. Les activités ont été dynamique aussi et ça est très important parce que au horaire du cours tous le monde est fatigué.</p>
S6	<p>Le mardi, on commence avec une apresentation de chaqu'un. Dans la présentation chaqu'un a dit son nom, où étudie et autres choses. En outre, on a dit qu'est-ce que le mot théâtre dire pour nous.</p> <p>Après, nous avons pris quelqu'uns livres et nous avons dit qu'est-ce que le titre dire sur la piece. Et nous avons discutés sûr la différence de les livres du théâtre e du narration.</p> <p>Le jeudi nous avons joué le théâtre avec un test. Nous avons joué avec les manières de dire la même frase avec diferents intonations. Après ça, nous avons joué une cène d'improvisation.</p> <p>Le jeudi passé on a continué les exercices d'improvisation. Avec un petit papier, où était ecrit une situation, les elèves ont du une cene d'improvisation.</p> <p>Vander et moi, on en avons fait sur doix personnes que n'ai se voir pas pendant beaucoup de temps.</p> <p>Après cette activité nous avons fait une activité de miroir, où avec un partenaire on a du suivre les mouvement du partenaire.</p> <p>Le mardi passé on a continué travailler avec le texte. Nous avons lu une nouvelle partie et nous avons joué avec ses parties. On a fait de cènes en train de dire las frases du texte et en train de improvisé.</p>
S7	-
S8	-
S9	<p>Le méthode d'enseignement avec techniques de théâtre est une manière différent d'apprendre et au même temps très intéressant. Nous pouvons travailler avec notre</p>

	<p>camarade de classe dans une forme moins formel et laisse nous plus à son aise. Je crois que les étudiants peuvent participer plus de las activités.</p> <p>J'ai jamais participe dans une exercice de théâtre avant et maintenant je pense que peut être très amusant. Quand nous mélangeons avec la langue française nous pouvons pratiquer plus la conversation aussi.</p> <p>L'utilisation du texte de théâtre dans le début est une bonne façon d'acquérir vocabulaire et la forme que nous avons besoin de lire fait cette activité moins monotone.</p> <p>L'activité de marcher et dire une phrase au même temps peut faire les étudiants améliorer sa prononciation.</p> <p>La représentation peut être un peu embarrassée parfois, mais puis est bon pour regarder notre dégagement et commenter la présentation des autres collègues.</p>
S10	-
S11	<p>07/08 – Mardi</p> <ul style="list-style-type: none"> . Présentation de la manière de travail dans la première partie du cours. . Exposition de quelques textes de théâtre et de ses caractérisques. . La méthode adopté semble aider beaucoup le développement de les capacités de parler : l'intonation et la « pensée en français », pendant le moment de parole. <p>09/08 – Jeudi</p> <ul style="list-style-type: none"> . Discussion sur la première page de l'ouvre « La nuit juste avant les fôrets ». . Le texte a été lu de beaucoup façon diférents pour pratiquer quelques techniques d'interprétation. . La prononce dynamique a été beaucoup pratiqué ce jour là.
S12	<p>Premier jour</p> <p>Au premier jour Gloria a nous expliqué comment elle veux travailler le mois d'août et comment elle veux utiliser les textes théâtral pendant ce mois là.</p> <p>Au début du cours on a lui dis quelqu'un pense sur le théâtre et quel est la part plus important : la lumière, le mis en scene, le texte, le joue.</p> <p>Elle a nous emporté un grand quantite de textes théâtral et on a disputé sur les different titres et quoi a changé dans les pieces et porquai.</p> <p>Le mois de août on vas travaille le texte de Bernard-Marie Koltès, La Nuit juste Avant les forêts.</p> <p>Je vraiment crois que ce mois là je vais apprendre un plein de mot et expression en français et je espère bien meillerer ma conversation.</p> <p>Troisième jour</p> <p>On a lu la douxième page du texte de Koltès et on a joué avec les mots.</p> <p>On a improvisé un petit scène mais il fallait utiliser une sentence du texte, je crois que ça a bloqué un peu parce que ce n'est pas facile faire des intonation quand on est obliger à ne parler que une frase.</p> <p>La sentence n'avais rien à avoir avec la scène qui on a joué donc c'étais difficile pour le publique, et pour moi-même, comprendre la scène.</p> <p>Cinquième jour</p> <p>Le dernier cours on a lu un petit morseal du texte de Koltès.</p> <p>Le plus important etait la manier comme on lit un texte théâtrale.</p> <p>Il fallait emphatizer quelques mots face l'autres et on faisait ça avec l'intonation et des petit mouvement très precise.</p> <p>Moi et Bruno avons improvisé deux scène ; la première nous avons été obligé de</p>

	<p>faire une scène avec une action principale et des actions secondaire et des sentence du texte du Koltès.</p> <p>La seconde on n'avais pas la contrainte sur la parole, ça a beaucoup nous aidé.</p>
S13	-
S14	<p>7 e 9 de août</p> <p>J'ai regardé avec beaucoup de surprise la forme comme la classe a été conduite. C'est vrai que je suis arrivé en retard et je n'ai est pas au même esprit, mais les questions qui a été fair monstré la visage de cour.</p> <p>La utilization de la culture française comme la littérature et le cinema sont un forme très intelligent de travailler avec la langue, parce que au même temps que nous acquérons plus connaissance, nous avons utilisé la langue française. C'est plus naturel.</p> <p>La leiture, la discussion des sujets et la representation de la pièce force avec nous travaillons notre habilité. J'ai sens que, cette forme, la utilization de la langue n'est pas artificielle. De même, je ne sais pas s'est l'intention, mais escrire cette texte est aussi une autre forme de travailler aussi avec la expression écrite.</p> <p>Je crois que ce sera um nouveau défi, mais sera bon essayer.</p> <p>14 e 16 de août</p> <p>Je ne me rappel pas beaucoup des détails de jour de 14 de août, mais je me rappel que je sorti de la classe avec Rogerio, et nous parlons pour beaucoup de temps en français, même en Institut de Mathematique. On a été la première fois que ils se produit. Comment e beaucoup part de les colèges a dit jeudi, le barrière pour parler en français c'est transposé avec le temps, de forme plus rapide et efficient.</p> <p>Pendent le cours de 16 août, On a fait claire qui environnement est propice par le developpment de la langue. Et une chose important : je avoir eu conscience. Le cours est un occasion pour parler en français, mais nous fasons beaucoup de chose à part le français, de telle forme que la langue est ainsi installé de forme naturel, comme une forme de communication, simplement – et comme elle doit être.</p> <p>Je crois que le periode de temps que nous faissions exercices (sans parler) a été très important pour laisser plus tranquille et changer « la machine de la langue dans ma tête ». La utilisation du video, illustré le text utilisé dans la classe, mais je sens que nous laisons moins participatif et passif en ce moment.</p> <p>Je ne sais pas si il y a autre l'intention avec cette notes, comme par exemple, développer aussi la comprehension écrite. Si je vais recevoir critique sur cettes notes. C'est une suggestion.</p> <p>28 et 30 de août</p> <p>Pour moi tout on a est un bonne experience, je ne connais par beaucoup le developemment et la forme comme une piece est créée. Encore, je n'avait pas lu une pièce écrite. La experience de parler et avoir de exprimer mon sentiment et la idée des messages pour l'intensité, la frequence et l'intonation. Lorsque nous faisons la première part, le quel il n'y a pas un dialogue vrai, nous nos adaptons à la situation, ce que nous aide pour faire la representation avec elements de la langue française.</p> <p>Je peux sentir un certain aumengtation au difficulté des exercices – en compareson avec les premières – mais je sens aussi qui ils sont plus naturelle et plus facile. Nous</p>

	<p>ne avons pas besoin de crier le beaucoup part de le text, la improvisation est plus efficace.</p> <p>Pendant, lorsque nous choisisons une partie de text pour faire une dramatisation. Le moment de penser sur le personnage le exercice de imersion dans le personnage a provoqué une imersion en moi-même sur une autre forme de connaissance de humain, différent de la philosophie, physique, littérature. Formes, que je suis plus proche. J'admets que ce cours m'ai réveillé un correctement intérêt par le théâtre.</p> <p>Après le moment que j'ai représenté la partie choisie pour moi, j'ai perçu qui le théâtre – surtout en fonction de la improvisation – permis un moment de respirer profondément, jusqu'à o moment qui je me sens préparé pour parler. C'est un bonne exercice, parce que en divers situation académique, dans le quel je doit utilisé la langue française – comme, par exemple, la présentation de un séminaire, un concours, où même une examination orale – je doit contrôler mon sentiment. Et peut-être, la sensation au théâtre c'est plus fort.</p> <p>Il n'y a que une chose que je crois qui a été confuse, Ne n'ont pas réussi la liaison des représentation des groupes. Je ne sais pas se il y a coherence. Peut-être, se nous avons lu le text jusqu'à la page dixhuit, dixneuf – les utilisé par les groupes – des présentations pourraient avoir été plus proches.</p>
S15	<p>7/08</p> <p>Première classe. Il y avait une rapide présentation du cours. La méthode de la professeur a été aussi présenté : apprendre et pratiquer l'orale du français en jouant du théâtre.</p> <p>La classe a été très intéressante. J'ai trouvé la méthode très intéressante et profiteuse.</p> <p>09/08</p> <p>Nous avons joué des dialogues basés dans le livre « La nuit juste avant les forêts ». Nous avons aussi travaillé en groupe quelques petits morceaux du texte. Nous avons créé une dramatisation pour la première page du livre.</p>
S16	-
S17	<p>07/08</p> <p>Dans le première jour de cours nous avons eu notre premier contact avec les autres étudiants. Chacun a parlé un petit peu sur lui-même. Ensuite nous avons discuté sur les livres et aussi sur des différences entre les livres classiques e les modernes. Nous avons vu que le titre d'un livre modern ne dit pas beaucoup de chose sur l'histoire. J'ai trouvé cette cours très intéressante parce que c'était un type différent.</p> <p>09/08</p> <p>Au deuxième jour de cours nous avons commencé à lire le livre de Bernard-Marie Koltés qui s'appelle « La nuit juste avant les forêts ». Nous avons fait quelques exercices de lecture, et aussi des exercices d'interprétation comme l'improvisation. J'ai vraiment aimé ce type de cours, je pense que c'est très important pour améliorer mon français.</p> <p>14/08</p> <p>Au troisième jour nous avons continué a lire ce livre, et nous avons fait quelques autres exercices d'improvisation et aussi une autre exercice que j'ai trouvé très intéressant, nous avons mis un bandeau sur les yeux de notre partenaire et nous avons dû les guider seulement par nos voix.</p> <p>De nouveau j'ai aimé ce cours, mais je sais que je dois obtenir plus de vocabulaire.</p>
S18	07/08

	<p>Premier jour : Presentation des élèves ; proposition des études avec le theatre ; distribution des livres de theatre francés.</p> <p>9/8 On a lit la première page du « La nuit juste avant le forêts » de plusieurs differents manières. Au fin de la classe on a jouer une petite presentaion.</p> <p>14/8 Comme la dernière fois, on a lit le livre (la page 2), on a memorisé une phrase et après on a fait jeux avec des mots. Au fin on a interpreté deux fois.</p>
S19	<p>. Pendant le class dans mardi, la professeur a demadée a tout une petit presentation personnelle et il a presenté le cours.</p> <p>. Jeudi, nous avons travaillée un text, nous avons lu le text, après nous avons presentée une petit pièce du théâtre.</p> <p>. Je crois qui c'est une méthode beaucoup different mais qui sera bon pour apprend les expression orales et pour mériter mon forme du parler français.</p>
S20	<p>Mardi, 21 août 2007.</p> <p>En voyant les autres jouer, j'ai devenu tendue parce que j'ai perçu qu'ils sont plus apprêtés e j'ai devenu plus timide.</p> <p>Je crois que notre improvisation a été très rapide parce que nous n'avions pas pensé sur qui nous avons été et sur le début, le milieu et la fin.</p> <p>Il y a été très amusement voir les autres en jouant.</p> <p>Je crois que c'est très interessant lire le texte et essayer de comprendre les sentiments d'auter.</p> <p>Completer la scene en faisant un action secondaire fait, vraiment, ma intonation adéquate pour le contexte.</p>
S21	-
S22	-
S23	-
S24	-

S25	<p>7/8</p> <p>1ere course :</p> <p>Je n'ai pas pu rester beaucoup parce que j'avait une rendez-vous très importante. Une chose intéressante est l'impression que j'aurait dans ma présentation : Il semblait que j'avait oublié tout que je savait sur le français.</p> <p>09/08</p> <p>2 eme course :</p> <p>J'ai aimé le course. Je pense que le livre que nous avons lu est très intéressant et sa lecture a m'aidé à apprendre quelques mots.</p> <p>J'ai trouvé très intéressant la part à la fin du course où nous ont pu improviser et utiliser le langue d'une fome libre.</p>
S26	<p>Initialement, je n'ai pas aimé avoir des leçons de théâtre parce que je suis timide. Aujourd'hui j'aime et je pense qui va m'aider dans les exposés.</p> <p>Les leçons sont bonnes, mais je pense qui le Français est seconde option et le principal est l'interprétation. Je n'ai pas appris beaucoup Français dans ces semaines.</p> <p>J'ai perçu qu'une personne n'a aimé beaucoup les leçons pour être très timides. Je suis heureux parce que je ne suis pas cette personne, mais je pense que doit exister quelque option pour qui ne veut pas faire les leçons de théâtre. Je pense que vous doivent enseigner les personnes parler et s'exprimer dans public, mais non nécessairement savoir agir dans une pièce de théâtre.</p> <p>Je pense que le texte choisi par l'enseignante est très confus, et je pense qui a confondu um peu. Je suggère une pièce de théâtre plus populaire et accessible dans le année prochaine. Je pense que filmera les leçons empêche que les personnes soient plus spontanées.</p> <p>Nous avons fait des activités répétées dans les leçons et trouve que ce serait plus valabre de faire des activités différentes.</p> <p>Malgré des critiques ci-dessus, je crois que les leçons sont très bonnes et qu'elles ont été une très bonne idée. J'attend qu'ils vous continuent toujours en innovation !</p>
S27	-
S28	<p>Le premier jour :</p> <p>Très bien pour avoir contact avec le théâtre e aussi pour savoir plus sûr les écrivants français que je ne connaissais pas avant, comme Koltès, par exemple.</p> <p>Le deuxième jour :</p> <p>Drôle ! Les lectures de la première page du livre de plusieurs façons a été un très bon exercice de français et de imagination. Les improvisations ont aussi été très bien, même si parfois il nous manque des mots.</p> <p>Le troisième jour :</p> <p>Comme le deuxième, drôle. J'ai eu plus de difficulté pendant le exercice que nous demandait de exprimer une situation seulement avec deux frases.</p>
S29	-
S30	<p>Dans le mardi, il y ai eu le présentation du cours et chacun des élèves ont parlé un peu de sa vie, de s'opinion sur le théâtre (auteurs et œuvres). Après, nous avons fait</p>

	<p>une analyse initiale de quelques pièces. Dans le jeudi, j'étais malade, j'étais grippé et je n'ai pas pu venir à la classe.</p> <p>Leçon 3 (14/08) et 4 (16/08)</p> <p>Mardi (14/08) : Nous avons fait une lecture de morceaux de la pièce et après de choisir une phrase pour chacun, nous avons fait des exercices d'interprétation et dans la fin une présentation en groupe avec les phrases choisies. Mon groupe était moi et Gabriela.</p> <p>Jeudi (16/08) : Nous avons fait des exercices d'interprétation et après nous avons fait une présentation en groupe avec le thème déménagement. Dans cette présentation, nous avons pu choisir notre dialogue. Le mon groupe était moi, José Gerolin et Marcelo. Après les présentations nous avons fait une comparaison entre les deux jours, et après nous avons vu un film sur l'auteur de la pièce.</p> <p>Je crois que l'exercice où nous avons choisi notre dialogue est meilleur parce qu'il la situation est plus réaliste pour l'acteur. En l'autre cas, pour faire la communication avec le public est nécessaire faire un personnage et une scène stéréotypée avec plusieurs des gestes.</p> <p>Je pense que les exercices en général d'interprétation sont une bonne idée pour l'apprentissage du Français dans cet'étage à cause que nous pouvons parler librement et faire des improvisations. À travers dans ce type de exercice nous pouvons développer la capacité de communication orale ressemblant le notre connaissance de Français avec le langage corporel.</p>
S31	-
S32	-
S33	<p>09/08</p> <p>Dans le premier jour du cours de Français la professeure Glória nous a demandé d'écrire un petit texte où paragraphe après chaque classe, avec nos impressions, et disant qu'est-ce qu'on a trouvé sur le cours.</p> <p>Chaque un a été demandé de se présenter à la classe, et de dire quelle est la première chose qui vient à la tête quand on dit « théâtre ». Il a été dit qu'on va travailler avec du théâtre et on a même gagné une copie de « La nuit juste avant les forêts » de Bernard-Marie Koltès, qu'on va lire pendant ce mois.</p> <p>Je suis optimiste avec le cours ; je crois qu'on en pourra bien profiter.</p> <p>12/08</p> <p>Journal de bord nr. 2</p> <p>Le dernier jeudi nous avons commencé par la lecture de la première page du livre. D'abord les chaises en cercle chaque un devait lire un morceau jusqu'à où il le voulait, et le suivant devait sentir l'arrêt de l'autre et continuer. Comme ça, il fallait de la concentration. Après, la difficulté a été augmentée : chaque lecteur devait regarder le suivant, et seulement avec le regard, il devait communiquer qui devait continuer la lecture. Pour le défi final on ne devait pas seulement regarder le suivant dans ses yeux, mais aussi changer de place avec il, toujours sans perdre le contact visuel.</p> <p>La deuxième partie de la classe était encore plus dynamique : tout le monde s'est levé</p>

	<p>et on a exploré des différentes manières de dire la première phrase du texte, en changeant l'intonation, le volume, le rythme, etc. En groupe de deux, on devait présenter le monologue lu en forme de dialogue- on a découvert que le nombre de différentes interprétations est infini.</p> <p>Comme dernière activité chaque groupe devait imaginer une situation et des personnages et improviser une petite histoire, présentée à la classe.</p> <p>Ça a été une classe très différente de ce qu'on est habitué, et un très bon exercice pour le français oral et même pour la communication en général.</p> <p>Le 14 de août</p> <p>Nous avons fait plus de la même chose que à la dernière fois, c'est-à-dire nous avons lu un nouveau morceau du texte, chaque personne a choisi une phrase et en duplas nous avons improvisé une petite scène. La dernière activité était une autre improvisation, mais maintenant nous pouvions utiliser n'importe quel mot en Français. J'ai compris que pouvoir utiliser les mots qu'on veut n'est pas forcément plus facile qu'être obligé à ne dire qu'une même phrase pour communiquer quelque chose : cela est possible parce qu'il y a des nombreuses formes d'expression présentes dans la communication autres que simplement les mots dits.</p> <p>Le 15 de août</p> <p>Nous avons fait quelques choses nouvelles, comme le jeu du miroir et la création d'une scène de statues. Il y avait encore une improvisation, mais cette fois le thème était donné : celui de ma duple était « vendre et acheter », par exemple. Quelque fois j'ai peur de ne pas avoir des idées pour faire ces improvisations, mais jusqu'au moment j'ai toujours réussi, ce qui m'apporte un peu plus de confiance sur ma propre créativité.</p> <p>A la fin nous avons vu un vidéo sur Bernard-Marie Koltès. Je trouve que c'est très intéressant, et même important, de savoir un peu plus sur l'auteur de l'œuvre que nous lisons en classe.</p>
S34	<p>Premier text sur le cours</p> <p>Il n'y a pas plus pour parler sur le premier jour du M5. Non plus pour critiquer. Je crois que il a été un cours plus dynamique que je suis habitué. Je ne sais pas encore si c'est meilleur ou pire que les derniers modules, mais cette nouvelle dynamique ira aider moi avec plus des choses pour parler en publique, penser plus rapide, rester plus calm et avec mon vocabulaire aussi.</p> <p>Pendant le cours, j'ai vu que j'ai oublié beaucoup de choses du Français. Ça c'est a cause de ne pratiques pas dans le quotidien. On peut conclure ça seulement pour lire cet text très mauvais.</p> <p>J'espere, cette semestre, être un meilleur étudiant et me devient plus éloquent pour parler n'importe qui.</p> <p>Pour la dernière semaine je peut faire un resumé. Je n'ai pas beaucoup pour parler sur ces deux jour du cours mais ils sont été des cour pour pratiques la confiance pour parler en public, pour penser en français directement et ne pas traduir n'importe quoi en portugais pour le français.</p> <p>J'ai vu aussi que l'improvisation a été plus difficile que le petit scene avec seulement une frase.</p> <p>Je crois aussi que pour appris meilleur quoi que les autres dit, les exercices ont été très bons.</p>

	<p>Il faut que je fasse un peut plus des études dans la grammaire. Je ne sais par quoi que les autres pensent mais je voulais plus des exercices en grammaire.</p>
S35	<p>09/08</p> <p>C'était le deuxième jour de cours de français. Le rendez-vous dernier nous avons discuté des divers textes de théâtre, ses titres etc. Aujourd'hui nous avons vraiment commencé à étudier un texte spécifique : « La nuit juste avant les forêts », de Bernard-Marie Koltès. Je m'y suis intéressé beaucoup. Glória nous a expliqué quelque exercices de théâtre tipique pour les débutant, mais toujours liés au texte. Premièrement, nous avons lu la première page du texte plusieurs fois (moi je pense que tout le monde a rêvé avec « tu tournais le coin de la rue lorsque je t'ai vue »). Puis, nous avons fait quelque exercices d'intention, en marchant dans la salle. À la fin, déjà sans le texte, des exercices d'improvisation. C'était drôle, et je crois que le français marche bien. Je ne vais pas décrire les trois improvisation (qui ont été très amusantes), parce que cela serait un peu long. Les prochaines fois, peut-être, je écriverai seulement sur les petits scène que nous avons fait.</p> <p>14/08</p> <p>Je suis arrivé en retard. Je déjà savais que je devrais arriver en retard tous les jeudi, mais cela ne me plaît pas beaucoup. Mais je crois que je n'ai pas perdu trop. Quand j'y suis arrivé, de gens vennaient de lire une page du texte, et je l'avais déjà lu. En fait, je voudrais bien lire tout le texte, je l'ai bien aimé, mais il me faut du temps. Ensuite, nous en avons mémorisé une phrase, et fait des exercices. Un d'eux était drôle. Quelqu'un ne pouvait pas voir et son partenaire devait le guider avec sa voix. Puis, nous avons fait des improvisation, toujours en utilisant la phrase que l'on avait déjà mémorisé. Il y a peu d'élèves dans le cours, beaucoup de gens arrive en retard ou n'y va pas. C'est un peu étrange, mais c'est bien pour les exercices de théâtre.</p> <p>16/08</p> <p>Aujourd'hui nous avons travaillé des gestes, et des improvisations de nouveau. C'était amusant, mais rien de spécial.... Sauf un documentaire sur la vie de Bernard-Marie Koltès. Je m'y suis beaucoup intéressé.</p>

ANEXO 3

TABELA 9 - QUESTIONÁRIO ABERTO – AVALIAÇÃO

Perguntas	S1	S2	S3	S5
A experiência do curso mudou alguma coisa na forma	Na verdade, sempre acreditei que uma parte do curso deveria ser voltada para a comunicação. Um	Sim, pois tornou o aprendizado mais natural. Falamos e	Sim. Nunca tinha aprendido nenhuma língua estrangeira através desta	Sim. É possível aprender de diversas maneiras e

<p>como você via o aprendizado de língua estrangeira?</p>	<p>ponto que me chamou a atenção foi a comunicação não-verbal, os detalhes dos gestos, a linguagem corporal. O aprendizado dos gestos típicos de cada país, por estes serem diferentes, é muito importante para a comunicação.</p>	<p>pensamos em francês mais facilmente agora.</p>	<p>metodologia, que se mostrou bastante eficaz e extrovertida.</p>	<p>esta é muito boa na comunicação oral.</p>
<p>Como você vê o aprendizado usando o texto teatral e o jogo?</p>	<p>O texto teatral e o jogo dramático ajudam no desenvolvimentos da expressão e da criatividade, mas não ataca o problema do vocabulário e da gramática.</p>	<p>Achei estimulante, pois a aula não fica só com os alunos sentados e o prof. explicando. Há dinamismo.</p>	<p>Essa combinação proposta se mostrou muito interessante, pois une a expressão verbal com a corporal, forçando não apenas a comunicação oral como também a corporal, o que pode ser muito útil em situações que não temos ou esquecemos algumas palavras.</p>	<p>Eu acho uma boa alternativa quando o foco é a comunicação oral, além de estimular improvisação e coragem de falar.</p>

<p>Durante os exercícios quando faltava alguma palavra como você reagia?</p>	<p>Dependia muito da situação. Se a palavra fosse como uma chave para o entendimento, não havia gestos capazes de comunicar o texto. Quando havia alto grau de substituição das palavras, ou trocar o texto, ou comunicar através de gestos era a solução.</p>	<p>Tentava improvisar com outra expressão conhecida.</p>	<p>Quando faltava uma palavra eu tentava passar a palavra em português para o francês, fazendo uma espécie de “acochambração”.</p>	<p>Procurava improvisar, e essa ação se aperfeiçoava durante o mês. Às vezes não lembrava de um sinônimo, mas pelos gestos era possível fazer os outros entenderem, mesmo sem dizer a palavra ou expressão.</p>
<p>Você acha que a experiência mudou alguma coisa em relação ao medo de errar?</p>	<p>A experiência mostra novos caminhos para a comunicação e, por isso, dá mais segurança ao falar. No entanto, se o texto fosse difícil de apresentar por meio de novas palavras ou de gestos, era difícil possuir alguma segurança.</p>	<p>Sim, deu mais auto-confiança para se expressar na língua mesmo errando. O importante é comunicar.</p>	<p>Creio que sim. No começo das aulas eu era muito mais reservado e, apesar de ainda ser, me sinto mais confortável para falar em público e errar sem medo do que os outros irão pensar ou dizer.</p>	<p>Sim. Essa experiência encorajou a falar sem medo de errar, porque a cena/ação deveria ser feita, então não podia se importar em errar.</p>
<p>Comentários</p>	<p>A forma de trabalho é interessante, já que pouco se trabalha para melhorar a comunicação dos estudantes. No entanto, é impossível a comunicação sem que haja conhecimento do código. Creio que se fosse feita uma</p>	<p>Achei uma experiência muito rica estas 4 semanas. Obrigado.</p>	<p>Aulas e métodos muito bons e únicos.</p>	<p>-----</p>

	<p>melhor distribuição entre gramática e comunicação, o curso seria mais efetivo. Acredito também que seria ideal se o curso tivesse 3 aulas semanais, as quais poderia ser “temáticas”: uma de gramática, outra de produção de texto, e outra de comunicação.</p>			
--	--	--	--	--

Perguntas	S6	S8	S10
<p>A experiência do curso mudou alguma coisa na forma como você via o aprendizado de língua estrangeira?</p>	<p>A experiência de trabalhar com jogos teatrais no ensino de línguas é muito interessante para o trabalho de conversação e para tirar o medo de se soltar em classe. A maioria das aulas de conversação não flui bem, pois as pessoas têm medo de errar e de se expor perante o grupo e se inibem na hora de falar, não alcançando o rendimento necessário para uma aula de conversação. A solução realmente é diminuir as turmas para as pessoas se sentirem mais a vontade. Talvez o jogo teatral, pelo seu lado divertido consiga soltar melhor as pessoas e com isso fazê-las ter um</p>	<p>A experiência do atelier reforçou a idéia de que, para aprender uma língua estrangeira é necessário mais do que estudar a gramática. É necessário entrar em contato com a língua na forma de textos, músicas e até mesmo como vivenciamos em sala, na forma de representações.</p>	<p>A experiência foi muito valiosa. Aprendi a falar o francês com as mãos. Pensar em francês uma situação qualquer e depois encená-la foi muito construtivo.</p>

	rendimento melhor na conversação.		
Como você vê o aprendizado usando o texto teatral e o jogo?	O jogo teatral e o jogo dramático vem ao encontro da idéia de melhorar o acanhamento das pessoas em um curso de conversação. Além disso, o jogo teatral aproxima os alunos, fazendo com que o medo de se expor perante o grupo diminua.	Acredito que o trabalho com o texto teatral e o jogo dramático contribuem para o aumento do vocabulário e nos ensina a nos expressar com o que conhecemos da língua, buscando alternativas para a comunicação.	É muito interessante a evolução que a própria aula mostra que é possível atingir, primeiro transmitir a idéia só com gestos, depois com gestos e textos desconectados, depois com o texto de improviso a gesticulação fica bem mais natural e presente.
Durante os exercícios quando faltava alguma palavra como você reagia?	A reação era de tentar se expressar pela entonação de voz, ou utilizar o gestual, além de “chutar” palavras que são parecidas com o português	Sempre que senti falta de uma palavra, busquei uma expressão que a substituísse ou mesmo utilizei a expressão corporal para representá-la.	Tentava falar qualquer coisa e intensificava os gestos.
Você acha que a experiência mudou alguma coisa em relação ao medo de errar?	Eu não tinha muito medo de errar antes pois acho que tinha essa consciência da importância de arriscar mesmo que errando. Além disso, já havia feito teatro e a inibição não é um dos meus casos. Mas acredito que de qualquer forma o curso ajudou um pouco em todos os sentidos.	A experiência não tira o medo de errar, mas ensina a encontrar alternativas quando erramos.	Com certeza.
Comentários			Entendo que foi importante para o desenvolvimento da parte oral, mas também acredito que se o texto fosse um pouco mais fácil, as idéias surgiriam mais

			rapidamente.
--	--	--	--------------

Perguntas	S11	S12	S14
A experiência do curso mudou alguma coisa na forma como você via o aprendizado de língua estrangeira?	O sentido de que o conhecimento de uma língua não é a única maneira de estabelecer uma comunicação, ou troca de informação foi melhorado, pois a gesticulação, entonação ou até mesmo a invenção de palavras podiam ajudar a se fazer entender. Dessa forma o trabalho teatral dá todos esses enfoques em possíveis formas de comunicação, o que faz com que esse senso seja desenvolvido no aluno.	Quando estava na Suíça fiz durante alguns meses aulas de teatro em francês para ter uma evolução oral da língua, no entanto, o curso não tinha uma grande evolução pois o grupo era muito heterogêneo. A prática oral é muito bem desenvolvida com textos dramáticos que contêm um vocabulário mais corrente do dia-a-dia.	Para aprender realmente uma outra língua é necessário trabalha-la com naturalidade. E o melhor, isso é possível de ser feito. Na maior parte do tempo nós não dedicamos a reflexão sobre o que estamos fazendo com o idioma, apenas usamos e usamos muito. Ou seja, o idioma é apenas um instrumento de comunicação na maioria das ações do dia-a-dia. Portanto a habilidade de compreensão oral deve ser desenvolvida em paralelo, quando possível, em um curso de línguas. Sobretudo, por ser extremamente importante sentir-se à vontade com um idioma para começar a estudá-lo. Afinal, não ocorre assim naturalmente com a língua materna?
Como você vê o aprendizado usando o texto teatral e o jogo?		Não podemos negar que os diversos jogos dramáticos auxiliaram muito para um desenvolvimento oral.	Uma das coisas fundamentais para que seja possível o aprendizado em uma sala de aula e, em especial, um curso de língua no qual é preciso uma interação mais forte entre professor e aluno, é que haja uma certa amizade ou no mínimo cumplicidade

			<p>entre todos os alunos da classe. Quando construímos algo com outra pessoa, inevitavelmente acabamos criando certos laços e ficando mais à vontade com ela. Em particular, com a peça teatral, conseguimos construir algo em conjunto ao mesmo tempo desenvolver habilidades de expressão oral e de leitura em língua francesa. Inclusive, mesmo com o término do curso, e infelizmente, com o retorno aos moldes das aulas tradicionais, essa experiência deixará um legado: o ambiente propício para o aprendizado em conjunto. É importante salientar que para desenvolver esse tipo de atividade é necessário um certo conhecimento prévio da língua, não precisa ser muito avançado, é claro, como era o nosso caso. Mas desenvolver esse tipo de habilidade exige uma certa maturidade com o idioma. Com expus em alguns dos “rapport” semanais, essa experiência deu um salto qualitativo necessário – muito longe de ser gradativo – para continuar progredindo no estudo da língua. Falamos de</p>
--	--	--	---

			<p>forma mais fluente – mesmo que muitas vezes cometendo erros – mas, de fato, a comunicação é estabelecida.</p> <p>Sobretudo, por nos sentirmos mais à vontade.</p>
<p>Durante os exercícios quando faltava alguma palavra como você reagia?</p>		<p>Oras com frases predeterminadas, oras com ações precisas e isto também ajuda muito na concentração da língua.</p>	<p>A experiência teatral, no sentido em que estamos super expostos e precisando desenvolver um tema, é muito parecido com a experiência de proferir uma palestra, um seminário ou mesmo falar em público. Talvez aprendemos a lidar melhor com essas situações num ambiente onde o idioma não é tão familiar quanto ao nosso. Se algo acontece de errado em uma situação como essa, em português, temos um certo jogo de cintura para contornar o problema. Entretanto, o pouco conhecimento do idioma deixa-nos mais vulneráveis e por isso, inseguros nessas situações. No começo a insegurança levava-me ao refúgio da língua materna, sempre completava a sentenças em português. Ao final, forcei-me (e os exercícios me ajudaram, sobretudo aqueles em que havia um texto prévio decorado e apenas deveríamos nos</p>

			<p>preocupar em dar a entonação certa para o entendimento da mensagem) a utilizar a língua francesa. É claro que foi necessário aprender a respirar fundo e controlar a ansiedade para que o pensamento pudesse fluir com mais naturalidade. Mas, atingida essa segurança ou esse grau de maturidade, foi mais fácil substituir a palavra por algo equivalente, ou mesmo formular uma questão em francês sobre como dizer o que se pretendia. Talvez a experiência do teatro e alguns exercícios nos deram uma certa certeza, também em língua francesa, que as palavras aparecer em um pequeno intervalo de tempo.</p>
<p>Você acha que a experiência mudou alguma coisa em relação ao medo de errar?</p>		<p>Ó falar francês para mim ocorre de maneira espontânea uma quantidade finita de vezes acredito que este atelier me auxiliou muito no perder o medo de falar uma besteira ou de fazer qualquer erro gramatical</p>	<p>Posso adiantar, sem sombra de dúvida, que o medo de errar com essa turma de francês não existe. Pois conhecemos suficientemente bem as pessoas, e todas as nossas limitações. Falar em público em francês também é algo mais natural, com sensações parecidas com o português. Tenho utilizado o francês também em algumas ocasiões, como em troca de mensagens do orkut com amigos que</p>

			<p>conhecem o idioma, ou mesmo em algumas situações do dia-a-dia. Tenho ciência que minha pronúncia, muitas das vezes, não está correta, mas é possível, mesmo assim estabelecer um diálogo. Talvez tenha perdido um pouco de escrúpulos quanto a isso. Estamos um pouco mais à vontade com o idioma, talvez seja mais fácil dedicar a algumas questões gramaticais mais delicadas e aprimorar a pronúncia.</p> <p>Evidentemente, é importante continuar evoluindo nessa direção para não acostumarmos-nos como os vícios (incorretos) de escrita e linguagem. E convenhamos, durante os primeiros dias cometemos grandes gafes. Talvez já erramos tudo aquilo que tínhamos para errar ao longo do curso. Agora ao final, tudo é lucro.</p>
<p>Comentários</p>		<p>Gostei muito deste mês de trabalho e meu francês melhorou, eu acho.</p>	<p>Tentei expressar de forma clara e detalhada cada ponto colocado nas questões acima. Gostaria apenas de salientar dois pontos: primeiro, o prazer da experiência, e dizer que já há um sentimento de “falta” de uma atividade como essa. Realmente, vamos</p>

			sentir bastante saudades desse curso. O outro ponto, diz respeito a algo muito pessoal. Nesse semestre vou aplicar para o programa de duplo-diploma IME-Polytechnique, e graças a esse experiência, sinto-me seguro e capaz de corresponder as habilidades da língua que a mim serão requisitadas. É algo fundamental e a grande preocupação que convivi quando pensava nos exames de admissão. Espero que você tenha atingido os seus objetivos e que nós tenhamos correspondido à expectativas.
--	--	--	---

Perguntas	S17	S20	S21
A experiência do curso mudou alguma coisa na forma como você via o aprendizado de língua estrangeira?	Mudou, agora eu sei que não é somente com palavras que a gente pode se comunicar com alguém de outro país. As expressões corporais e a tonalidade da voz ajudam bastante na comunicação e eu aprendi como isso é importante.	Sim, eu pude perceber que o aprendizado pode ser muito divertido e que existem maneiras de diminuir a timidez na hora de falar.	Sim.
Como você vê o aprendizado usando o texto teatral e o jogo?	Acho que esse trabalho é muito importante pois aprendemos novas palavras com o texto e a desenvolver a	Através do jogo dramático, eu pude perceber muitas outras formas de me comunicar e o que se pode usar para melhorar	Acho muito importante porque ajuda a despertar recursos de comunicação não-verbais, tão

	nossa habilidade de comunicação na língua estrangeira.	a comunicação. O texto teatral já vem carregado de emoções, permitindo que o texto e o novo vocabulário fosse melhor incorporado.	importantes quanto os verbais na construção do sentido do que se quer comunicar.
Durante os exercícios quando faltava alguma palavra como você reagia?	Eu geralmente travava, ficava tentando achar alguma palavra para substituir o que eu queria falar.	Uma vez eu coloquei uma palavra em inglês com sotaque francês. Acho que inventei palavras em francês “afrancezando” palavras do português.	Normalmente eu errava sem perceber por tentar pôr uma palavra próxima do português.
Você acha que a experiência mudou alguma coisa em relação ao medo de errar?	Ajudaram muito, agora eu tenho um pouco menos medo de falar qualquer coisa errada.	Sim, eu acho que ajudaram muito.	Sim. Concentrou a atenção na espontaneidade e menos no medo de errar.
Comentários	Eu gostei muito dessas aulas e acho que esse tipo de atividade deve ser mantido no curso.	Eu acredito que o teatro deveria ser mais utilizado no ensino de língua estrangeira	

Perguntas	S22	S23	S24	S26
A experiência do curso mudou alguma coisa na forma como você aprendizado de língua estrangeira?	Eu não achei que desenvolveu muito o meu aprendizado, porque acabamos por repetir diversas vezes a mesma frase. É bom para desenvolver o vocabulário, mas precisava ser com diferentes pedaços do texto para melhor aproveitamento.	Mudou. Tornou-se algo divertido, engraçado mas constrangedor em certas ocasiões. É certamente um método diferente.	Sim. Aprender uma língua é algo muito ligado à gramática e à execução de diversos exercícios similares, o que diminui o interesse nas aulas e a participação dos alunos. Com o atelier, não só foi possível treinar a improvisação e a formação de frases sem se preocupar com a	De certa forma sim. É interessante notar que o ensino de línguas vai além da rotina de filminhos e leituras, mas ainda acho que relativamente o aprendizado é menor.

			<p>estrutura, como também ajudou a aproximar o grupo como um todo e desenvolver habilidades pouco treinadas em uma faculdade de engenharia, aumentando a desinibição.</p>	
<p>Como você vê o aprendizado usando o texto teatral e o jogo?</p>	<p>Não muito porque a maioria dos diálogos que fizemos era pura repetição o que não deixa espaço para a criatividade com a língua. Acredito que se tivéssemos mais produções próprias poderia ter melhorado.</p>	<p>Aprendo a me expressar e falar de instinto sem muitas pausas. Mas sinto que francês mesmo, não estou aprendendo muito, o vocabulário e a gramática por exemplo.</p>	<p>Acho que elas contribuiriam, porém como duravam pouco tempo o resultado não foi bastante significativo para se tirar uma conclusão. Acredito, porém, que as atividades trouxeram mais intimidade para lidar com a língua, entendendo melhor sua estrutura e formulando frases mais harmoniosas.</p>	<p>Acho que é algo diferente e válido no que se trata de fazer as pessoas se sentirem mais confortáveis com a língua e em se expressar com ela.</p>
<p>Durante os exercícios quando faltava alguma palavra como você reagia?</p>	<p>Eu penso um pouco e depois olho meus colegas procurando ajuda. Eu « travava » e começava a tentar achar uma palavra para substituir.</p>	<p>Usava outras fáceis que já aprendi.</p>	<p>Ou eu buscava reestruturar a frase, muitas vezes refazendo um pequeno trecho da cena e prejudicando sua continuidade ou, como fora recomendado, dizia a palavra em inglês ou português,</p>	<p>Eu tentava improvisar. Às vezes eu conseguia, mas muitas vezes eu “bloqueava” e começava a rir, ou então ia ler.</p>

			<p>muitas vezes inventando uma palavra que parecesse se adequar na frase.</p>	
<p>Você acha que a experiência mudou alguma coisa em relação ao medo de errar?</p>	<p>Não muito porque a maioria dos diálogos que fizemos era pura repetição o que não deixa espaço para a criatividade com a língua. Acredito que se tivéssemos mais produções próprias poderia ter melhorado.</p>	<p>Mudou. Agora tento “enrolar”, “chutar” mais do que antes.</p>	<p>Eu acho que foi de grande importância para o aprendizado, desenvolvendo uma área que não é muito estimulada em um curso normal. Acredito, porém, que um feedback da professora, apontando os usos gramaticais e estilísticos, além de dar sugestões sobre outras formas de se exprimirem as idéias, após cada atividade será de grande importância para unir o jogo dramático à consolidação dos conhecimentos da língua.</p>	<p>Sim, ajudaram um pouco. Porém, não tenho certeza que esse resultado é algo aplicável em todas as oportunidades da minha vida ou se eu só perdi esse medo de errar com esse grupo de pessoas.</p>
<p>Comentários</p>	<p>Achei a experiência interessante e diferente, mas acho que para o aprendizado poderia ter sido melhor se não tivéssemos tantas repetições.</p>	<p>Queria aumentar meu vocabulário e aprender gramática mas sou totalmente a favor de maior expressão, aprender a falar. Poderia fazer debates e discussões sobre temas polêmicos. Uma mistura</p>		<p>Valeu a pena! Gostei muito e com certeza vai me ajudar a sentir mais confortável nas apresentações em sala de aula e em participar das aulas.</p>

		do método tradicional e este que é aplicado.		
--	--	--	--	--

Perguntas	S28	S30	S31	S33
A experiência do curso mudou alguma coisa na forma como você viu o aprendizado de língua estrangeira?	Eu já tinha tido uma experiência aprendendo francês com teatro, que eu já tinha gostado bastante. Agora novamente tivemos chance de aprender (e nos divertir).	Sim, me permitiu ver que o aprendizado oral deve ser mais voltado para simular situações onde é necessário comunicar com outras pessoas.	A experiência do atelier me mostrou como pode ser difícil, a princípio organizar as palavras em outra língua para se expressar. Mas com as aulas, começamos a nos concentrar melhor, e usar outras formas (como os gestos) para completar as frases.	A experiência do atelier acrescentou alguns elementos na minha concepção sobre o aprendizado de uma língua: vejo agora que deve haver uma preocupação com aspectos da comunicação até então pouco explorados: a expressão corporal, a entonação, o olhar nos olhos, a timidez.
Como você vê o aprendizado usando o texto teatral e o jogo?	Acho bem legal. Além do jogo divertido aprende-se várias novas palavras, novas construções e coisas assim, além de ter contato com novos autores, como esse muito legal que eu não conhecia.	Muito bom, acho que podia ser utilizado desde o módulo anterior, porém sempre a partir de um estágio onde o aluno já tem um certo vocabulário inicial.	O texto teatral e o aprendizado dramático me ensinaram que existem muitas outras formas de expressão, além das próprias palavras, e através de gestos simples e mudanças de “entonação na voz”, é possível transmitir a mensagem desejada.	Usar o texto e jogo dramático ajudam, no meu ver, na ampliação do vocabulário, pronúncia e em todos aqueles aspectos mencionados no primeiro parágrafo. Como bônus ainda se tem contato com um pouco de arte.
Durante os exercícios quando faltava alguma	Na falta das palavras, usa-se uma frase mais longa para dizer o	Tentava me expressar através de gestos ou “criando”	Quando faltava uma palavra, eu utilizava gestos para dizer a mesma coisa, ou	Na falta de uma palavra em cena, eu tentava rapidamente me lembrar da

palavra como você reagia?	mesmo, inventa alguma coisa ou usa um gesto...	palavras em francês.	dizia em outra língua.	palavra, e se isso não funcionasse eu substituí a fala, mas a cena já estava comprometida (não consigo esconder a falha).
Você acha que a experiência mudou alguma coisa em relação ao medo de errar?	Sim. Não tendo testes de gramática estamos mais livres para dizer o que vem à cabeça sem se preocupar muito com os acordes, pronomes e se temos o verbo certo. No meio da fala algo que não faz muito sentido acaba passando.	Sim, pude observar que é possível comunicar-se sem entender tudo ou “falar tudo”, ou seja, mesmo com erros.	Eu acho que estas atividades me ajudaram um pouco sim em perder o medo de errar. Elas me ajudaram também, principalmente a me concentrar mais. No princípio eu não conseguia me concentrar na situação vivida em cena, interpretando muito mal. No final, eu melhorei a medida que focalizava meus pensamentos na peça, apesar de ainda ter um pouco de receio de fazer coisas com as quais não estou acostumada (como grito, por exemplo).	Acho que as atividades ajudaram a perder o medo de errar porque durante elas inevitavelmente cometemos erros. Mas também ajudou a motivação da professora (“Inventem palavras, digam bla-bla-bla, não importa, mas digam!”).
Comentários	Uma pena termos parado cedo no texto. Se tivéssemos todo o semestre teríamos rido mais.	Fazer uso deste tipo de atividade a partir do módulo, intercalando com as aulas tradicionais. Este tipo de atividade motiva mais a busca pelo		

		domínio do francês.		
--	--	---------------------	--	--

Perguntas	S35
A experiência do curso mudou alguma coisa na forma como você via o aprendizado de língua estrangeira?	Eu não tenho muita vivência em cursos de idioma, e é a primeira vez que vejo o jogo teatral aplicado diretamente. Nesse sentido, sim, a experiência do curso mudou algo em como eu via o ensino de língua estrangeira.
Como você vê o aprendizado usando o texto teatral e o jogo?	O jogo teatral tem várias outras conseqüências, além do treino da língua em si. Creio que há uma certa diferença entre aprendizado e aplicação e o jogo foi muito importante para o segundo ponto. Todavia, não sei ao certo o quanto se “aprendeu”.
Durante os exercícios quando faltava alguma palavra como você reagia?	Quando faltava alguma palavra, eu procurava outra, em francês.
Você acha que a experiência mudou alguma coisa em relação ao medo de errar?	Creio que, de modo geral, para a turma, perdeu-se bastante o medo de errar.
Comentários	

ANEXO 4

TRANSCRIÇÃO FITA – ÚLTIMO DIA

S1	<p>A experiência para mim foi bastante original para falar assim... Eu acho que o grande mérito do curso foi essa parte de expor você na situação real onde você tem que pensar na hora, falar na hora, você não tem que pensar... igual eu falo que eu traduzo para tudo quanto é língua... você não tem esse tempo. E também mostra que você tem outros canais de comunicação tem gesto... mesmo com a entonação da voz já muda bastante. Achei muito positivo trabalhar isso aqui. Acho que nem em escolas assim mais no nível fundamental acho que não se trabalha. Eu não tive isso. Não tenho muitos problemas com isso para mim foi uma experiência legal. Nunca tinha tido nenhuma experiência com teatro. Eu sou um pouco tímido no começo depois que eu me solto é tranquilo. Eu só achei que podia ter tido um pouquinho mais da língua em si. Para a gente aprender mais da língua... porque a parte de comunicação é fantástica falta uma coisa você procura num gesto... Mas às vezes falta realmente aquela palavra ... a palavra mesmo ... quando falta o código... aí</p>
----	--

	complica. E se você não tem como fazer o gesto... aí complica demais.
S2	---
S3	---
S4	---
S5	---
S6	É.. eu acho também que foi bastante positivo principalmente quando... eu comparei meu curso de conversação de inglês com esse curso que a gente está tendo agora. Na verdade no inglês a gente tinha algumas discussões... imagino que em alguns cursos de francês é assim: tem alguns tópicos e as pessoas discutem sobre esses tópicos mas assim geralmente é uma ou duas pessoas num grupo de dez porque os outros ficam com medo de se expor, de errar e eu acho que esse tipo de jogo teatral faz com a gente além de conhecer as pessoas com que a gente está trabalhando na sala e consiga se desinibir perante o grupo, consegue falar mais é... eu acho que o medo de errar... você perde muito esse medo de errar de falar e fala errado mesmo que as coisas vão saindo às vezes você tenta ir por um lado não consegue fala errado mas no gestual você consegue consertar então acho que isso é importante para você conseguir ter ..esse medo de fazer as coisas erradas... faz errado que aos poucos vai consertando eu acho.. que isso é uma idéia meio da engenharia também né... a gente faz de um jeito testa putz não deu... aí a gente vai e conserta É melhor fazer errado e depois consertar do que não fazer ... A idéia da engenharia é você errar ... você erra o tempo todo ... é claro que na engenharia você tenta minimizar isso ... a questão não é você fazer de qualquer jeito ...você minimiza... mas sempre que acontece o erro você aprende com esse erro e conserta para uma próxima vez. Essa idéia eu achei muito legal.
S7	---
S8	---
S9	Pour moi c'était un peu difficile parce que j'ai manqué les derniers jours mais c'était une façon amusante d'apprendre à parler en français.
S10	Je crois qu'on a bien organisé le texte pour lui donner un sens.
S11	---
S12	Je pense que c'était vraiment un travail de groupe. On a joué ensemble et on a pensé ensemble aussi. Tout le monde s'est disputé pour savoir comment on voulait faire les scènes. C'était cool ! C'était bien. Je crois aussi qu'on a bien joué.
S13	Quanto a esta experiência eu achei muito interessante por dois motivos, primeiro porque é uma boa forma de trabalhar sobretudo a pronúncia porque decorando um pedaço você se preocupa em falar bem... você já não tem que se preocupar em o que falar, com a gramática .. você se foca na pronúncia mesmo da língua e em segundo lugar porque é uma boa oportunidade para você poder, não sei, se soltar, procurar se expressar melhor, e principalmente no fim a gente vai assistir o vídeo agora... A gente vai ver o que você está passando, se está de acordo com o que você esperava, se era isso mesmo que você queria passar. Eu acho que é uma boa oportunidade para estar pensando nessas coisas.
S14	Acho que... a principal virtude do trabalho aqui foi que... o que a gente fez na verdade foi uma desculpa para a gente trabalhar o francês... acho que as atividades fizeram com que trabalho da língua fosse mais natural, não era aquela coisa meio forçada, quando você parava no meio da aula para fazer uma certa atividade que você era obrigado a falar em francês, né? Tudo bem que eu acredito que exija um certo conhecimento prévio da língua para você fazer uma atividade deste tipo. Acho

	que no Módulo 2 ou Módulo 3 não era possível desenvolver um trabalho assim, mas a partir do momento que você já tem um certo conhecimento prévio é fundamental você fazer este tipo de atividade sobretudo porque... sobretudo porque, você desenvolve talvez a expressão oral que vai ser a parte da língua que a gente vai mais utilizar no dia-a-dia, e essa situação do teatro ela é muito próxima a algumas situações que nós vamos acabar tendo no dia-a-dia que é aquela coisa de você ter que falar em público, da palavra não vir... de você ter aquela certa segurança de que mais cedo ou mais tarde você vai conseguir encaixar as coisas, sei lá, você vai ter que apresentar um seminário, você vai ter que proferir uma palestra em francês, caso você estude lá ou desenvolva um trabalho lá... acho que este tipo de atividade ajuda muito a gente também em particular quem está no meio acadêmico... Acho que é isso....
S15	---
S16	---
S17	---
S18	---
S19	---
S20	---
S21	---
S22	---
S23	---
S24	Je crois que c'est très intéressant de faire ici un couple français et j'ai aimé beaucoup. Mais je n'ai aimé pas d'oublier de parler.
S25	---
S26	---
S27	C'est très amusant.
S28	C'est intéressant de voir le texte qui était avant un monologue sans un sens déterminé, seulement des morceaux, mais on a retiré des phrases d'ici et de là-bas et on a mis ensemble et il me semble que ça fait du sens. Je pense que c'était bien. C'était drôle.
S29	---
S30	Eu gostei bastante... achei bem legal o curso. Acho que podia até ter acontecido desde o Módulo 4, a gente tá fazendo isso... e assim a parte oral, a gente se soltar mais, usar de uma maneira prática. Você falar mesmo, tentar se comunicar uns com os outros, não ficar só na... que nem antes a gente lia, aí conversava textos pequenos, situações mais planejadas. Aqui não, as coisas ficam mais espontâneas, você tem que criar na hora, parar, pensar, vai soltando mais, eu acho. E até de outra maneira acho que ajuda, aí já não é bem o francês... mas pra comunicação mesmo, você ficar mais solto para se comunicar com pessoas em grupo, falar em público, né, que nem, a primeira vez que o rapaz falou: "eu detesto falar em público". Aqui você... Acho que foi o Marcelo... A pessoa que é mais presa ela se solta... até para interpretar outros papéis, que nem o papel que o Diogo vai fazer mais tarde... (rs). Acho que é isso.
S31	Pour moi c'était important pour améliorer ma timidité... J'étais avec rage dans la scène.
S32	C'est un exercice d'attention et pour moi d'essayer de parler plus haut. Pour moi c'est difficile.
S33	J'ai aimé beaucoup faire du théâtre je crois que si on faisait un théâtre avec les

	phrases avec une liaison avec ce qu'on fait ce serait plus facile de ne pas oublier ce qu'on doit dire. Avec un texte plus traditionnelle.
S34	---
S35	Acho que é extremamente positiva a experiência com o teatro, esses jogos, acho muito legal pra soltar mesmo, pras pessoas ficarem mais prontas a responder e também pela língua... porque não só durante o jogo teatral mas durante as discussões como a gente tem falado em francês quase o tempo todo, às vezes... eu acho que nas discussões a gente acabava usando mais o... isso de ter que brincar com a palavra, de ter que usar o francês do que durante o próprio jogo teatral. Mas como um todo então somando todas as partes foi bastante positivo.

ANEXO 5

Avaliações – Projeto Piloto - FFLCH

1. Descreva, com desejar, uma cena marcante do curso. Por que ela foi marcante? Em que ela contribuiu ou atrapalhou no se processo de aperfeiçoamento ou aprendizado do francês?
2. Qual o momento mais interessante do curso?
3. Qual o momento do curso que o incomodou ou foi mais difícil?
4. Cite uma atividade que você suprimiria do curso.
5. Cite uma atividade que você manteria.
6. O que você acha que faltou, ou que não foi suficientemente trabalhado, durante o curso?
7. O curso correspondeu as suas expectativas?

As respostas dos participantes com seus comentários estão transcritos abaixo:

Phábulo

Uma das cenas mais interessantes foi a cena do professor. A arrogância, o desejo de controle me fez refletir no quão carregamos e desempenhamos as máscaras impostas pela sociedade.

Os exercícios de voz e articulação da fala foram bem-vindos, já que possibilitaram uma melhor compreensão da língua.

Ao fazer a inscrição eu pensava que iria ficar sentado falando(declamando) textos teatrais, a impressão do primeiro exercício, inicialmente, deixou-me espantado, logo depois, percebi o jogo, mas penso que não sei jogar com teatro.

Enfim, o curso foi-me agradável e possibilitou mesmo uma espécie de empurrão para a fala (o que me é ainda difícil)

Ataiena

1. Foi bastante marcante para mim a cena em que encenei um “*dealer/femme*” que andava em círculo ao redor de um homem. Foi o momento em que mais me concentrei durante todo o curso e, como já havia memorizado aquele extrato da peça, pude estar mais “à l’aise” durante a encenação.

2. Muitos dos exercícios de aquecimento, como por exemplo um em que devíamos nos aproximar ou nos distanciar do companheiro, sem perder “os olhos nos olhos” durante todo o trajeto.

3. Nenhum me incomodou e não tive muita dificuldade pois já fiz alguns anos de teatro.

4. Nenhuma, todas foram relevantes.

5. Os exercícios de aquecimento. São muito importantes.

6. Não sei, talvez insistir mais um pouco com as pessoas mais tímidas, para que elas “interiorizem” mais os personagens. Entretanto, não sei se isso as “afungentaria”.

7. Sim, era exatamente o que estava esperando.(É uma pena que o texto seja tão difícil, embora seja maravilhoso, pois torna-se mais difícil memorizá-lo, e a memorização facilitaria a “mise-en-scène”)

Edi

1. Uma experiência marcante do curso foi a leitura em voz alta com a finalidade de entender o texto enquanto dotado de recursos para o ouvido. Comecei a usar esse método para a análise de poemas latinos com os quais trabalho. Quanto ao francês, ajudou-me bastante o articular palavras em ritmos variados, pensando em cada emissão vocal.
2. O curso inteiro esteve repleto de momentos interessantes, meus prediletos, foram as discussões acerca dos recursos artísticos do texto.
3. Foi, ou melhor, é difícil representar, não me vejo como ator, não me sinto à vontade.
4. Acho que a proposta do curso ficou clara e foi bem trabalhada.
5. Foi além das minhas expectativas (ver a resposta 1), não esperava submeter-me a uma leitura dramática.

Sem nome

1. A “apresentação” foi a mais marcante, pois, acredito que hoje, todos nós encontramos um equilíbrio. Equilíbrio entre nós e entre nós e o texto.
(Embora filmar ou apresentar para o público possa, a princípio, constranger ou inquietar aqueles que não estão acostumados, mas também os “acostumados”).
2. Acho que cada dia, cada minuto pode ser potencialmente especial. É difícil citar um apenas. Às vezes um colega descobre uma saída dentro do jogo que é genial. Um olhar, um gesto, uma cumplicidade. Cumplicidade interessantemente explorada pelo “jogo do guia”. Ser guiado com os olhos fechados requer confiança em si e nos outros.
3. Nenhum momento me incomodou.
4. Nenhuma atividade. Acredito que todas foram importantes seja para o momento em que foram feitas ou para momentos posteriores.
5. Todas, principalmente a do “guia”, as improvisações e as em que o olhar foi requerido.
6. Infelizmente, com um texto tão rico e, às vezes problemático, como o que trabalhamos, o tempo foi curto para maiores explorações, entretanto acredito que tudo contribuiu para a criação de um todo coerente e proveitoso.

7. Sim aproveitei para conhecer pessoas, praticar meu francês, vivenciar novas experiências (e, no meu caso específico, aliar teoria e prática).

Vanessa

1. Quando o Edi se apresentou e ele andava de um lado para o outro sem nos ver, sem se preocupar conosco. Ele caminhava, dizia seu texto, impassível, concentrado.

Essa cena contribuiu para minha aprendizagem porque vi como a concentração é importante, como ela sustenta aquilo que queremos dizer.

2. O nosso encontro seguinte à visita do ator francês– aí, esqueci o nome dele! – gostei muito porque tivemos a oportunidade de fazer de tudo um pouco: retomamos a conversa e discutimos alguns pontos, vimos que o nosso curso estava tinha caminhado muito, ou seja, tínhamos evoluído, conhecíamos técnicas de voz, do teatro - e tudo em tão pouco tempo.... foi um momento de avaliação do curso pra mim, pensamos sobre tudo o que tínhamos feito até então. Também acho que em seguida nossas apresentações ficaram melhores.

3. Os exercícios de concentração, olhar nos olhos do colega, não se preocupar com a platéia, tentar se concentrar no texto.... é muito difícil se fixar no outro e em outros momentos agir como se ele não interferisse na minha atuação. Penso nas nossas apresentações em que discutimos sobre fixar-se no que fazíamos.

4. A única coisa que me incomodou é que relemos muitas vezes o mesmo trecho e isso foi um pouco cansativo. Não me refiro às leituras em dupla ou trio que apresentamos, mas àquelas que fazíamos ao ler pela primeira vez o parágrafo.

5. As nossas apresentações foram muito legais!

6. Acho que poderiam ser mais trabalhadas as técnicas de Koltès, poderíamos discutir mais estas técnicas, ensaiar uma apresentação com elas, algo assim.

7. Sei que estou bem atrasada para responder a este questionário, porém, me parece que depois de todo este tempo, consigo refletir melhor sobre o que aconteceu. Eu acho que foi muito mais proveitoso do que eu esperava. Quando fomos embora do primeiro encontro – porque não eram aulas, eram encontros, e isso foi muito agradável – pensei que iríamos ler e discutir teatro. Sim, isso aconteceu, mas o resultado maior é que eu me senti muito mais capaz do que antes para discutir em francês e até para me arriscar a dar um pouco de vida a um texto teatral – coisa que eu nunca tinha feito. Penso que isso se deve ao fato de termos interagido muito bem, uma relação de confiança se estabeleceu, e abraçamos todos o propósito ali colocado. Foi ótimo porque eu estava assistindo a vários cursos – extra, da graduação – para ter uma idéia de como trabalhar em sala de aula. Você me deu uma outra visão de como estar em um grupo, como lidar com ele.

Sem nome

1. Talvez a cena mais marcante do curso foi a primeira vez que os alunos leram (contracenando) porque, particularmente para mim, é algo difícil, mas que tenho de enfrentar. Isto é, a leitura teatral me proporcionou, ao longo do curso, um contato muito mais íntimo com a língua estrangeira e, portanto, maior facilidade em ler em voz alta (o que era minha dificuldade). Nesse sentido, já respondo a questão 7: a resposta é sim. O que eu esperava do curso era justamente esse “enfrentamento” com a língua estrangeira, e sinto que agora já não é bem uma “luta com a língua, mas um contato (“presque affectueusement¹⁶²”)

2. O que não foi suficientemente trabalho durante o curso foi devido ao tempo (poucos meses para um processo demorado). Seria interesse (e gostaria que assim o fosse) se o curso se prolongasse no próximo ano.

3. O momento mais interessante foi também o mais marcante e o mais difícil. Acredito que essa dificuldade (a leitura teatral) foi se tornando, ao longo do curso, uma leitura prazerosa, e a dificuldade aos poucos foi se atenuando.

¹⁶² Aqui o(a) aluno(a) cita uma frase da primeira réplica do *Dealer*.

ANEXO 6

AVALIAÇÕES – PROJETO PILOTO – ESCOLA POLITÉCNICA

Com este grupo as avaliações foram feitas de forma mais livre do que no anterior. Emprestei-lhes meu gravador e pedi que falassem sobre a impressão que tiveram dos encontros, as dificuldades encontradas, o que foi produtivo, as sugestões, como se sentiram durante o processo. Cada um levou o gravador para a casa e depois me devolveram com as gravações. Como isso se deu no final do semestre o grupo acabou se dispersando e não pude obter a gravação de todos os participantes.

Livia

Je suis Livia et je vais parler sur le cours de théâtre. Premièrement je voulais dire que j'aime le cours et qu'il est important pour moi. De plus, le cours de théâtre m'aide à affronter quelques difficultés comme la timidité que j'ai pendant les classes de langue étrangère. Et surtout la difficulté de lire en haute voix n'importe quel texte, n'importe quelle langue. Je sens que la conversation est moins dure pour moi. Avant les mots me fuyaient quelques fois. Je crois que l'improvisation a été très important pour cela.

Enfin, par rapport à la fac dans le cours de l'année passée, je sens que je participe beaucoup, beaucoup plus cet an et les classes sont plus confortables pour moi. Je sens

aussi que le cours devoir continuer car je ne sens pas que je profite encore de tout que le cours offre, je pense que ça c'est une question de temps.¹⁶³

Mario

Meu nome é Mário Lins. Eu sou estudante da POLI, em elétrica com ênfase em computação. Eu estudo francês desde o início de 2002. Fiz os quatro módulos do curso oferecido pela POLI. Eu fiz o primeiro módulo duas vezes porque a primeira vez foi um curso protótipo. Depois eu fiz o curso de conversação com a profa Glória e agora eu continuo os estudos através desse, desse grupo de teatro.

Em primeiro lugar eu posso dizer que um dos motivos que me influenciaram para aderir ao grupo de teatro foi o fato de eu me envolver... de eu gostar de arte... Por exemplo, eu sou muito envolvido com música, desde os 13 anos que eu toco guitarra, toco em banda, canto.. faço apresentações então este foi um motivo de eu ter me ligado a isso já que ultimamente eu não tenho tido muito tempo de me dedicar à música e eu achei que o teatro pudesse ser uma boa forma de expressar meus sentimentos...extravasar ...o nervosismo do dia a dia ou algo do tipo.

Em segundo lugar a minha motivação veio pelo próprio gosto da língua francesa. Eu não conhecia o francês antes de 2002. Mas a partir do momento que eu comecei a estudar, eu comecei a achar uma língua muito bonita e a partir de então é que eu tenho mais estudado... O inglês ficou mais como pré-requisito da faculdade, envolvido mais no estágio ou nas matérias enquanto o estudo propriamente dito se concentra no francês.

Um outro ponto muito importante, mas que também está relacionado aos dois anteriores é o fato de que um grupo desses de teatro, não diria uma disciplina... mas um curso que foge bastante do que a gente está acostumado na POLI ou provavelmente qualquer outra escola de engenharia onde a ênfase é muito em matérias técnicas e em coisas objetivas e onde se trabalha muito pouco, quando se trabalha, o aspecto humano. A gente acaba interiorizando muito os sentimentos e não colocando essas coisas para fora... Então o teatro me ajuda... pelo menos eu senti que me ajudou... a exteriorizar estas coisas a trabalhar mais como meus sentimentos, a trabalhar mais com a minha postura, a minha forma de agir em público em frente às outras pessoas, o trabalho do controle da timidez...

¹⁶³ Não havia nenhuma instrução se a gravação deveria ser feita em português ou em francês. Lívia foi a única que gravou seu depoimento em francês. Os erros gramaticais não foram corrigidos.

isso tem ajudado de forma impressionante e serve como uma grande motivação para mim... para eu frequentar o curso... Envolvido também com o aspecto do trabalho é.. da desenvoltura em público... o aspecto da comunicação... tudo isso ajudou com que eu percebesse uma melhora na minha pronúncia e até mesmo uma melhora na motivação do estudo da língua. No ... posso dizer que no ano retrasado ... no início do ano passado... Eu não lembro bem... mas no terceiro ou quarto módulo... do curso de francês da POLI eu não estava muito motivado a frequentar... acho que no terceiro módulo... é.. eu já não estava muito motivado... eu estava querendo desistir porque tinha muitas obrigações... muitas coisas para fazer... só que no quarto módulo eu fiz com a professora Glória e ela tem uma didática diferente um jeito diferente de passar as coisas... e eu senti uma motivação diferente para continuar o curso ... Essa motivação também continuou no módulo de conversação, ou seja, houve uma aumento e um aumento ainda maior agora com o curso de teatro. Eu acho que faz parte da motivação... meu estudo da língua francesa ele melhorou muito.. eu posso dizer que 100 por cento de melhora quanto à motivação para esse estudo.

Acho que pontos que atrapalham no desenvolvimento da turma... seria um pouco talvez o horário... talvez o pessoal... por causa dos outros compromissos acaba ficando um pouco sem tempo... ou até mesmo cansado para ir às aulas...isso eu acho que atrapalha um pouquinho... Mas eu acho que principalmente a carga que a gente possui na engenharia... que além de frequentar as aulas, os trabalhos, ainda precisa fazer estágio...então a gente acaba tendo uma carga muito pesada e infelizmente as coisas extra curriculares são as coisas que são primeiramente deixadas para traz... Esse é um ponto que atrapalha um pouco, mas eu vejo que as pessoas se sentem muito motivadas a frequentar as suas aulas e se elas têm a oportunidade, se elas têm a chance... e se realmente nada vai atrapalhar elas confirmam a sua presença.

Bom .. uma coisa que eu particularmente acho que seria melhor seria um maior número de aulas... mas infelizmente a gente só tem uma... mas o curso é tão bom que se tivesse mais de uma ia ser ótimo... É claro que existe a contrapartida da carga horária.. mas no meu caso acho que eu frequentaria mesmo que fosse mais de uma aula por semana.

Os pontos positivos acho que eu já citei alguns anteriormente, mas eu gostaria de frisar que ajuda quanto à comunicação o interrelacionamento com as pessoas tem sido

bastante grande é... eu acredito que mesmo nos trabalhos da faculdade eu tenho prestado mais atenção na minha postura quando eu vou fazer uma apresentação como me dirigir ao público, como me portar como fixar minha atenção .. me manter concentrado no que eu estou fazendo ... são coisas que ajudaram bastante além dos pontos em relação à língua.. eu não sei mas... talvez o fato de o teatro ser uma coisas sinestésica que junta uma série de sentidos ... eu acho que isso faz com que desperte a atenção. No curso de conversação, por exemplo, a gente tinha muita abertura para conversar, bastante coisa para falar... só que, por exemplo, quando a gente está cansado... você teve um dia pesado aí você vai para a aula de noite é inevitável que você sinta um pouco de sono então isso atrapalha um pouco o seu rendimento porque você vai perder a atenção no caso do teatro, mesmo que você esteja cansado, você vai levantar o corpo, você vai espreguiçar, você vai arejar, e isso revitaliza então você tem uma predisposição totalmente diferente para a aula você tem uma predisposição muito maior e você presta mais atenção você concentra mais e absorve melhor o conteúdo que é passado. Eu tive essa impressão, eu acho que isso influenciou bastante para mim.

Bom por fim, eu gostaria de agradecer muito, demais a Glória por sua dedicação, sua predisposição para a atividade, seu carisma, sua personalidade é fantástica, é demais, eu adoro assistir à sua aula, você como pessoa é sincera como você é na aula, como você é pessoalmente ... então o que eu tenho a dizer é: Muito obrigado Glória.

Grazielle Curso teatro em francês

Eu considerei, eu achei que foi muito importante para mim esse curso. Eu consegui me expressar muito melhor, ultimamente eu consigo me expressar em francês não de uma forma correta, mas pelo menos eu consigo me expressar o que eu não conseguia antigamente. Eu achei o curso de teatro dado na POLI melhor¹⁶⁴ porque os alunos pareciam mais interessados, pelo fato de estarem fazendo uma coisa fora, completamente fora do cotidiano, atual, normal da POLI que é mais exatas, uma coisa que não é voltada para humanas e... ao nos vermos em uma situação que tínhamos que nos expressar, que tínhamos que usar a criatividade nos sentíamos mais, nos sentíamos mais... mais motivados. Além disso o curso de francês me proporcionou me expressar em francês

¹⁶⁴ Grazielle participou das duas experiências, tanto a da Faculdade de Letras quanto à da POLI.

em situações diversas e desta forma hoje em dia eu de vez em quando converso com os meus amigos em francês, o que antes do curso de francês eu não conseguia... nem teria coragem mesmo de falar, com medo de errar... medo de... estar fazendo algo de errado... E o curso de francês tirou esse medo de eu estar falando errado, de eu não estar falando corretamente. Eu acho que foi essencial para minha formação e eu faria de novo e continuaria fazendo o curso de francês... o curso de teatro em francês. Muito obrigada por essa oportunidade.

Olá Glória, agora quem vai falar é o Alex.

De um modo geral eu achei o curso muito bom... Eu não me recordo de pontos negativos no curso. Eu só acho que muitas vezes a gente ficava meio cansado de ficar lendo o mesmo texto sempre mas eu entendo que esse é um ponto importante do teatro. Essa repetição das cenas para em cada cena você melhorar a sua atuação. Eu gostei bastante porque a gente pôde aprender noções de teatro e ao mesmo tempo a gente pôde melhorar o nosso francês. E, além disso, depois de um dia inteiro na POLI e no estágio era muito bom porque a gente podia relaxar, desestressar das aulas da POLI já que é um curso diferente das nossas aulas da POLI convencionais, né? Porque as aulas da POLI são basicamente... envolve o raciocínio lógico e nas aulas de teatro a gente podia expressar a nossa comunicação, a nossa comunicação corporal que a gente não faz durante as aulas da POLI e no estágio. Eu senti também que houve uma evolução de todos os membros da turma, a gente no início estava meio acanhado de atuar, de viver o personagem.. mas com o tempo a gente começou a sentir que a gente estava realmente entrando no personagem... a gente estava agindo não como nós mas como o personagem e eu percebi também que no início a gente tinha muita preocupação com erros de francês... a gente parava .. parava a cena porque a gente estava com receio de falar errado...mas com o tempo a gente percebia que não era necessário muitas vezes falar o francês correto mas expressar mesmo que de forma corporal a gente podia passar a mensagem.

Em relação ao número de aulas por semana eu acredito que uma aula por semana seria o ideal pela falta de tempo de todo mundo que tem muitos compromissos, né? E uma idéia que eu estava pensando é a seguinte: fazer com que os alunos possam criar algumas pequenas cenas e trazer para as aulas, para que eles possam atuar nas cenas que elas criaram com os diálogos que eles criaram.

Marco Antonio

Eu sou o Marco Antonio. Eu faço bacharelado em Matemática Aplicada com aplicações em sistemas de controle. E eu tive francês desde a primeira turma e o último módulo eu fiz com a professora Glória, depois fiz conversação e agora por último o curso de teatro com a língua francesa. Eu admito que não tinha simpatia pela língua tampouco pela cultura francesa. E depois que eu comecei, que eu comecei a fazer os curso com ótimos professores eu comecei a gostar muito do curso e da língua e da cultura também.

O curso de leitura em teatro também me ajudou muito porque eu aprendi a me expressar melhor... às vezes eu travo quando eu vou falar alguma coisa quando eu vou expressar minhas idéias, também treinei muito a velocidade da minha fala porque em qualquer língua que eu vou tentar falar eu falo atropelando, correndo. Também é por causa da minha ansiedade, não sei. E a Glória tem paciência pra caramba, falando toda hora: Marco, vai devagar... vai devagar... e assim foi me ajudando e eu acho que eu melhorei muito.

Pelo fato de meu curso ser sobrecarregado demais o curso de francês e de teatro me serviu como uma terapia porque eu saía da faculdade já com a cabeça para lá de Marte e quando eu chegava no francês eu relaxava, fazia uma coisa que eu gostava também... Não que eu não gostasse do meu curso, mas é sobrecarregado demais eu ficava muito cansado e o curso de francês me ajudou também nesse sentido.

Finalemment, je vais finir cet enregistrement en français, sans préparer quelque chose parce que Glória m'a donné cette opportunité et je parle à toi Gloria Merci beaucoup et je t'adore ! Au revoir.. Marco.

Érica

Salut Gloria ! C'est Érica qui parle et je vais faire mes commentaires sur le cours de théâtre en français mais je vais le faire en portugais. C'est parce que c'est plus facile pour moi.. pour montrer tout le... tout mon sentiment ... tous mes impressions sur le cours.

Bom... em português. Eu acho que a primeira dificuldade foi conhecer toda a turma, porque no começo você fica com medo de tentar fazer os movimentos, relaxar, fazer os exercícios tentar se soltar... mas o que foi muito bom foi que passadas algumas aulas que a gente começou a se soltar com o auxílio dos exercícios, foi muito mais fácil a

gente ousar na hora de tentar ler, fazer a leitura, enfatizar o que seria melhor ser enfatizado, começar a treinar mesmo como fazer a leitura em teatro.

Eu confesso que eu sempre tinha medo da parte que era para ser improvisação... porque apesar do conhecimento da língua... assim... um básico conhecimento da língua... na hora eu ficava com muito medo de.. aí eu vou esquecer... aí eu vou falar tal coisa... e dava aquele branco... e então eu apesar de ser um pouco mais fácil você ter liberdade na improvisação e também tentar te estimular falar em francês e às vezes poucas vezes eu consegui... mas às vezes eu preferia fazer a parte de interpretação né do texto lá do Zucco... porque eu já sabia o que falar tudo e aí eu ficava com a preocupação de interpretar. E aí tinha uma parte frustrante também quando a gente quando eu não conseguia fazer o que eu estava pensando mas... eu acho que a experiência em si foi muito boa, eu acho que deu para... eu já era um pouco extrovertida... acho que deu para se soltar mais, acho que aprendi a tentar a falar...outro dia inclusive encontrei dois franceses que vieram estudar aqui na POLI e eu já falei um pouquinho de francês porque a idéia é também deles aprenderem português mas já comecei a tentar falar um pouco em francês... falar errado mesmo... mas eu acho que é bem interessante essa experiência de teatro porque eu acho que é ... isso aconteceu por exemplo quando eu tentei aprender... a questão do inglês, né? Que foi uma outra língua que eu tentei aprender e chegou um momento que ficava aquele bloqueio de falar... e você fica com muito medo... e o francês... como é um pouco mais fácil, tem bastante palavras similares e a gente aprende a gramática que não é tão difícil, né? E aí a gente fica com medo de falar, de errar, de trocar, não falar bonito, de não fazer uma frase perfeita e tal. Acho que é bem válida essa experiência, eu fico triste que não continue, mas eu acho que ela é boa inclusive para a gente manter um pouco do do francês... porque se a gente não consegue... eu não consigo ficar estudando por fora. Espero que depois que eu termine a POLI nesse semestre eu consiga estudar, o quanto eu gostaria de ter estudado nestes últimos três anos. Mas... bom... eu acho que eu estou começando a repetir um pouco mas... é... apesar dos pontos negativos... da questão do medo... de ter... e de ficar chateado quando não conseguia fazer uma leitura legal, dar uma interpretação legal, acho que a última aula que foi a leitura do texto inteiro foi muito bom.. é a gente ... cada pessoa acho que faz uma leitura própria do texto né? Você imagina ser interpretado de um jeito e quando você vê uma outra pessoa fazendo ... você vê possibilidades que você não tinha enxergado e você pensa: Nossa realmente! É diferente e enfatiza palavras que às vezes você não dá muita importância e isso é legal para você tentar fazer a compreensão ao mesmo tempo, da língua francesa, do está sendo dito, ao

mesmo tempo em que você está interpretando e ouvindo e tentando entender a peça eu acho que foi muito legal a última aula e, sem querer puxar a sardinha, que eu não gosto de fazer média com ninguém ... mas eu acho que assim a contribuição grande também foi sua... porque pelo seu tipo de aula, o seu tipo de personalidade... eu acho que essa... essa...experiência se tivesse sido com um outro tipo de professor talvez não tivesse dado tão certo. Então eu acho que ela é válida no ensino da língua realmente, acho deve até ajudar na sua tese... que a pessoa quando tem um mínimo de conhecimento da língua estrangeira e ela é incitada a tentar, já que ela não consegue de repente fazer um intercâmbio, viver situações reais ela tem que tentar fazer isso no cotidiano dela e eu acho que uma coisa legal é o teatro porque você vive várias situações que são situações rotineiras... não necessariamente todas... ninguém é assassino...mas é... são reações das pessoas que elas têm todos os dias e em diversas situações que elas passam e isso acho que ajuda a quebrar um pouco o bloqueio de falar em francês... Nossa se acontecer tal coisa o que eu vou fazer? Ah.. mas eu não sei o que fazer nessa hora... Não sei qual que é a palavra certa... Então eu acho que é sim válido para pelo menos eu acho que não estudando se deixar de ouvir... é bem legal também a questão de ouvir o francês... de melhorar a compreensão, não sei se oral que chama... quando a gente ouve e consegue entender. E também porque é melhor para a gente tentar falar, mesmo errado, eu acho só que tem a questão de no final tentar puxar um pouco a pronúncia certa, tentar corrigir, quando a pessoa está falando errado, mas acho que esse estágio inicial que foi a nossa experiência é a tentativa é fazer com que a pessoa se solte.. eu acho que depende bastante de um professor que deixe à vontade os alunos e que consiga a partir do momento em que se solta aí as pessoas podem começar a cobrar os professores poderiam começar a cobrar o erro: Ah vamos falar melhor, você está sempre fazendo isso. Vamos falar melhor. Vamos falar melhor de que forma? Talvez em um exercício de teatro... ou uma peça ... qualquer coisa que faça fixar... então...

Eu gostei bastante... apesar de, como eu disse no início, eu ter até medo de... ah...mas ... teatro... eu não gosto muito ... eu não sei fazer... sou incompetente para isso... mas eu gostei bastante... fiquei chateada que não pode ter... mas eu... eu.. agradeço bastante você, seu esforço... em tentar transmitir um pouco disso que você gosta para a gente... e acredito que a maioria pelos menos do pessoal que fez o curso adorou e começou a criar uma raizinha tanto de manter o francês quanto de gostar de teatro. Eu só tenho agradecer...não sei se tenho muitas contribuições.. . provavelmente depois vai aparecer...

mas... é isso que eu queria dizer.... Merci beaucoup pour tout...pour tous... un grand bisou... um beijo grande ... Érica....

Thomas

No que se refere ao aprendizado de francês, durante as aulas além de mantermos contato com o idioma e aumentado nosso vocabulário, tivemos a oportunidade de exercitar a conversação em francês. Foi uma experiência muito legal que poderia substituir os tradicionais cursos de conversação, pois além dos benefícios de um curso tradicional de conversação de francês, aprimoramos a nossa capacidade de se expressar.

Além do mais, na aula de teatro, o ambiente é mais descontraído, permite maior interação entre os participantes e é uma forma bem mais relaxante de conduzir o aprendizado!

Eu gostei bastante do curso e recomendaria a todos.

ANEXO 7

TABELA 1

NOME	IDADE	FORMAÇÃO	SIGLA
André	19	Mecatrônica	S1
Bruno	24	Eng. Elétrica	S2
Carlos	Não preencheu questionário		S3
Danilo	21	Eng. Química	S4
Denis	21	Eng. Química	S5
Diogo	21	Mecatrônica	S6
Edson	20	Autom. e controle	S7
Erick	22	Mecatrônica	S8
Everton	Não preencheu questionário		S9
Fernanda	23	Eng. Produção	S10
Fernando	20	Mecatrônica	S11
Fleury	24	Física	S12
Gabriela	20	Física	S13
Gerolin	20	Mecatrônica	S14
Guilherme	20	Eng. Mecânica	S15
Gustavo	23	Telecomunicações	S16
Heitor	21	Mecatrônica	S17
Isabela	20	Mecatrônica	S18
Ivamar	22	Mecatrônica	S19
Jaqueline	25	Mestrado eng.	S20
Jonathan	25	Autom. e controle	S21
Leila	24	Eng. Produção	S22
Marcelo	21	Produção	S23
Marcos	20	Eng. Civil	S24
Olavo	Não preencheu questionário		S25
Paola	21	Matemática	S26
Patrícia	27	Química	S27
Paulo	22	Física	S28
Robson	22	Eng. Elétrica	S29
Rogério	31	Matemática	S30
Samira	20	Mecatrônica	S31
Samuel	20	Física	S32
Saulo	20	Eng. Elétrica	S33
Sinjin	20	Eng. Mecânica	S34
Vander	20	Mecatrônica	S35

TABELA 2 – QUESTIONÁRIO – PERGUNTAS ABERTAS

1. Em que a língua francesa será útil na realização de seus projetos pessoais e/ou profissionais?
2. Você já teve contato em seus estudos com alguns desses tipos de documentos em francês(livros, documentos áudio, documentos vídeo, internet, cd-rom, apostilas, jornais, revistas especializadas)?
3. Você tem o hábito de ir ao teatro? Se a resposta foi sim, quais foram as últimas peças que você viu?
4. Você já leu alguma peça de teatro? Qual?

S1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Muitos livros soviéticos foram traduzidos para o francês e são os únicos na forma de apresentar alguns conteúdos. Além do interesse pessoal profissional, creio que aprender uma língua e nova cultura enriquece a visão de mundo. 2. Existem inúmeros livros disponíveis na biblioteca da escola traduzidos para o francês. 3. “O Fantasma da ópera” e “Memórias Póstumas de Brás Cubas”. 4. Já li um pequeno trecho de “Vestido de noiva”
S2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ajudará na comunicação 2. Internet 3. “Norma”, “O evangelho segundo Jesus Cristo” 4. ----
S3	Não preencheu questionário
S4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Farei parte da graduação na França 2. Livro “Le petit prince” 3. Não muito frequentemente. Últimas peças: “O Fantasma da Ópera”, “My fair lady”, “Chicago”. 4. Não.
S5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Será útil para concluir meus estudos universitários na França, o que me dará uma formação acadêmica diferenciada. 2. Já. Alguns artigos na Internet e livros de algumas disciplinas. 3. --- 4. Não.
S6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Principalmente será útil para continuar meus estudos na França, que é uma meta profissional. Mas também é uma língua que eu gosto muito e que tenho prazer em aprender. 2. Documentos de áudio de cunho religioso e internet em sites de gramática e sites de escolas francesas. 3. “Pedra nos bolsos”, “Chalaça” 4. Molière – “O doente imaginário”. Jean-Luc Lagarce – “Nous les héros”. Shakespeare – « Hamlet »

S7	<ol style="list-style-type: none"> 1. No estudo da metodologia e filosofia francesas, em possíveis estudos outros de informação com profissionais na França e em caso de conhecer algum francês. 2. Sim. Jornais televisivos (TV5), vídeos diversos e acesso a informações e guias na internet. 3. Não. 4. Não.
S8	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quebrar barreiras culturais em caso de trabalho no exterior. 2. Oui. Reflets 3. “Fantasma da Ópera”, “A vida de Einstein” 4. Sim. “Romeu e Julieta”.
S9	Não preencheu questionário.
S10	<ol style="list-style-type: none"> 1. O francês será útil na minha carreira profissional, uma vez que diversas empresas utilizam a língua em seu dia-a-dia. 2. Sim. Com livros, documentos em áudio, vídeos e apostilas. 3. Não. 4. Faz muito tempo que não leio uma peça de teatro. Não me lembro.
S11	<ol style="list-style-type: none"> 1. ---- 2. Livres, internet, journaux, revues spécialisées. 3. Não. 4. « Auto da barca do inferno »
S12	<ol style="list-style-type: none"> 1. Je veux étudier en lausanne et le français est un plus dans le marche du travail. 2. Oui, des livres en physique. 3. ---- 4. Oui, le « Cyrano de Bergerac », « La bonne ame de Sei-choi » (un petit morceau).
S13	<ol style="list-style-type: none"> 1. Je voudrais habiter pour une période dans un pays francophone, comme Canada (au Québec). Belgica ou même en France, pour étudier et pour connaître une autre culture. 2. Oui : livres, internet, journaux et revues spécialisées. 3. « Álbum de família » Nelson Rodrigues. “ A pedra do Reino” Ariano Suassuna. “Os sertões” Euclides da Cunha. Autres pièces de danse. 4. Non.
S14	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para meus estudos no exterior. Em conferências e intercâmbio de pesquisa. Para o exame de língua estrangeira no doutorado. Como lazer, com a leitura de livros, em filmes, internet. E quem sabe eu não me apaixono por uma francesa. 2. Livres, documents áudio, documents vídeo, internet. 3. “Ópera do Malandro”, “Fantasma da ópera”, “O que leva bofetadas”. 4. Non.
S15	<ol style="list-style-type: none"> 1. Um dos meus projetos pessoais e “hobbys” é o aprendizado de línguas estrangeiras. Aprender a língua francesa é um de meus projetos pessoais. Há também muitos programas de mestrado com intercâmbio na França e tenho muito anseio de fazê-lo no exterior. 2. Oui. J’ai l’habitude de lire les journaux français (Le Monde, généralement). Et j’ai lu deux ou trois livres français aussi. 3. Não. 4. Não.
S16	<ol style="list-style-type: none"> 1. É sempre bom poder buscar informações em outras línguas, manter contatos

	<p>com pessoas de vários países e poder ter mobilidade um dia.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Sim, todos. 3. “O avarento”, “Nous les héros”. 4. Nelson Rodrigues (Vestido de noiva), Aristófanos (Fortuna).
S17	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eu gostaria de fazer alguma parte da minha formação em um outro país e na poli existe maior possibilidade de ir para a França. 2. Nunca tive. 3. Não. 4. Nenhuma.
A18	<ol style="list-style-type: none"> 1. Facilitar a comunicação com estrangeiros e com textos em francês, além de ser uma terceira língua. 2. Sim, com o livro-texto, com a gramática e com os áudios e vídeos. 3. Não. 4. “O auto da compadecida”.
A19	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eu pretendo estudar na França, fazendo diploma-duplo ou aproveitamento de crédito e também é um requisito a mais em meu currículo profissional, sendo um ótimo referencial. 2. Já, cd-rom, apostilas e documentos áudio e vídeo, além de alguns artigos retirados de jornal. 3. Não. 4. Não.
S20	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pour travailler dans un pays francophone. 2. Oui, livres, documents audio, internet, cd-rom, brochures et revues. 3. Não. 4. « O avarento » (Molière), « Nous, les héros », « Angel city »
S21	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ainda não sei muito bem. 2. Eu já tive contato com livros, internet, materiais didáticos e algumas revistas especializadas. 3. Não. 4. “Les miserables”, “O fantasma da ópera”
S22	<ol style="list-style-type: none"> 1. Je pense en travaille dans une entreprise française. 2. Oui, dans l’internet. 3. « O avarento », « Slava’s », « Miss Saygon », « O fantasma da ópera” 4. Oui, je ne me rappelle pas le nom.
S23	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pour en savoir plus, intérêt personnel et pour l’échange d’études. 2. Livres, documents audio et vidéo. 3. Non. 4. Non, je n’ai jamais lu.
S24	<ol style="list-style-type: none"> 1. O conhecimento da língua poderá ajudar a conseguir participar do programa de diploma duplo da escola, além de ser um diferencial para minha vida e meu trabalho no futuro. 2. Sim. As emissões da Radio França (RFI), disponíveis no site, além da leitura de livros (O pequeno príncipe) e a visita a sites franceses. 3. Non. 4. O auto da compadecida.
S25	Não preencheu questionário.
S26	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existe um bom material de matemática em francês, artigos, etc, e pode ajudar muito nos meus estudos. Saber outras línguas além do inglês também é útil na hora de conseguir emprego. 2. Sim. Já tive contato com livros, documentos áudio e vídeo, internet e

	<p>apostilas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Não. 4. Não.
S27	<ol style="list-style-type: none"> 1. A língua francesa me possibilitará fazer um doutorado sanduíche e depois um pós-doc na França. 2. Sim todos os assinalados. 3. Não. 4. Não.
S28	<ol style="list-style-type: none"> 1. Muitos bons livros em ciência estão em francês e há muitos centros de pesquisa em lugares francófonos. 2. Temos em física e matemática muitos bons livros franceses. 3. Não. 4. Nos idos da época do ginásio líamos algumas peças. Gil Vicente, Martins Pena e outros assim.
S29	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura de livros técnicos e de gêneros culturais em geral. Comunicar-me em caso de viajar, seja para estudo ou por lazer. 2. Internet – rádios francesas (on-line), jornais, livros e apostilas (pela internet). 3. Não. 4. Não.
S30	<ol style="list-style-type: none"> 1. Basicamente meu interesse está em usar o francês para estudo, trabalho e viagens em países francófonos. 2. Sim, revistas, Cds, CD-roms, vídeos (televisão). 3. “Vestido de noiva”, “Einstein”, “Memórias Póstumas de Brás Cubas”. 4. “Hamlet”, “Cyrano de Bergerac”
S31	<ol style="list-style-type: none"> 1. A língua francesa é importante, pois a França possui uma influência grande em pesquisas na minha área, além de ter empresas que eu gostaria de trabalhar. 2. Todos os assinalados exceto revistas especializadas. (ou seja: livros, documentos áudio, documentos vídeo, internet, apostilas) 3. Não. 4. Não li infelizmente.
S32	<ol style="list-style-type: none"> 1. La langue française sera utile en lire des testes des mathématiques, calcul, analyse, qui sont très bons en général et de la physique. 2. Oui, je déjà eu des contacts avec ces types de documents en français : livres de calcul, analyse, physique élémentaire du niveau universitaire, articles à l’internet. 3. Não. 4. J’ai déjà lu : « En attendant Godot » (Samuel Beckett), « O demônio familiar » (José de Alencar), « Sonhos de uma noite de verão” (Shakespeare).
S33	<ol style="list-style-type: none"> 1. Permitir estudos na França (programa de diploma duplo), permitir comunicação/negociação internacional em ambiente profissional, eventualmente morar/trabalhar no exterior. 2. Livros, internet, música. 3. Não. 4. “Antígona” –Sófocles.
S34	<ol style="list-style-type: none"> 1. O aprendizado da língua francesa amplificará o horizonte de possibilidades tanto no trabalho quanto na vida pessoal no que diz respeito à experiência de vida em outros países.

	2. Sim. Áudio, vídeo, apostilas e livros. 3. Não. 4. Não.
S35	1. Pretendo estudar na França. 2. Não. 3. “A última quimera”, “Réquiem para um rapaz triste”, “Medéia”. 4. Muitas. Última: “Fala comigo doce como a chuva” – Tennessee Williams

TABELA 3 – Contato com a língua francesa:

NR – Não respondeu questionário

REL – Religião

CON – Congresso.

RFI – Radio France International

INT - Internet

S	Viagens	Lit.	Cinema	Televisão	Música	Amigos	Família	Aulas	Outr
S1		X Téc.						X	
S2	X		X	X	X	X		X	
S3	NR								
S4	X		X					X	
S5								X	
S6	X		X			X		X	REL.
S7		X	X			X		X	
S8	X	X	X	X	X	X		X	
S9	NR								
S10								X	
S11								X	
S12	X		X	X	X	X		X	
S13			X	X	X			X	
S14		X	X	X	X	X		X	CON
S15		X	X		X			X	RFI
S16					X			X	
S17			X		X			X	
S18			X			X		X	
S19			X					X	
S20			X		X			X	INT
S21								X	
S22								X	
S23			X		X			X	
S24		X	X		X			X	
S25	NR								
S26		X	X		X			X	
S27		X	X		X			X	
S28	X	X	X		X	X		X	

S29									
S30			X	X	X			X	
S31								X	
S32		X	X	X	X			X	
S33	X	X			X			X	
S34			X	X	X			X	
S35		X	X		X			X	
TT	7	12	22	8	19	8	0	31	

TABELA 4 - Por que você está aprendendo francês?

1. Para prosseguir seus estudos universitários na França ou em algum país francófono?
2. Para poder se comunicar em caso de viagem?
3. Para ler textos em francês?
4. Para redigir em francês?
5. Para conhecer mais um idioma?
6. Interesse pessoal
7. Outro, especificar.

S	1	2	3	4	5	6	7
S1	X	X	X	X	X		
S2		X			X	X	
S3	NR						
S4	X				X		
S5	X	X			X		
S6	X	X			X	X	
S7	X		X				
S8	X	X	X	X	X	X	
S9	NR						
S10		X	X		X	X	
S11	X				X	X	
S12	X	X	X				
S13	X	X	X	X	X	X	
S14	X	X	X	X			
S15		X	X	X	X	X	
S16						X	
S17	X				X		
S18	X	X	X	X	X	X	
S19	X	X			X		
S20	X					X	X (travailler dans un pays francophone)
S21			X		X	X	
S22		X			X	X	X (travailler dans une entreprise française)
S23	X	X	X	X	X	X	
S24	X	X			X		
S25	NR						

S26		X	X		X	X	
S27	X	X	X	X		X	
S28		X	X	X	X	X	
S29		X	X	X		X	
S30	X	X	X	X	X	X	
S31	X						
S32	X		X		X	X	X (Connaître bien la littérature de langue française)
S33	X	X	X	X	X	X	
S34	X	X	X	X	X	X	X (Currículo)
S35	X	X	X	X	X	X	
TT	23	23	19	14	24	22	

TABELA 5 - Leitura e escrita

S	Leitura								Escrita							
	Jornais		Revistas		Romances		Docs. Especial.		Lit geral		Relat.		Téc. Cient.		Outros	
	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	R	P	F	P
S1		X				X	X	X	X				X		X	
S2		X		X		X									e-mails	e-mails
S3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
S4	X	X	X	X				X				X		X		
S5		X		X		X	X	X				X		X		
S6								X								
S7		X		X				X				X		X		
S8		X		X								X		X		
S9	-	--	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
S10		X		X				X				X				
S11	X	X				X	X	X				X				
S12		X		X		X	X	X		X		X		X		
S13	X	X		X			X	X				X		X		
S14	X	X		X	X	X	X	X		*		X		X	E-mails	E-mails
S15	X					X	X				X			X	E-mails	e-mails
S16		X		X		X		X				X		X		
S17				X		X		X				X				
S18																
S19		X		X		X		X				X		X		
S20		X		X			X	X				X		X		
S21	X	X						X				X		X		
S22				X		X						X		X		
S23		X		X				X				X				
S24		X				X						X				
S25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
S26		X				X		X				X				

S27				X	X	X	X	X				X	X	X		
S28		X		X	X	X	X	X				X		X		
S29		X		X		X		X				X		X		
S30		X	X	X		X		X				X		X		
S31		X		X		X		X				X				
S32		X		X	X	X		X		*					Diário	diário
S33					X	X						X		X		
S34		X		X		X	X	X				X		X	E-mails	E-mails
S35					X	X						X		X		
TT	6	24	2	22	6	22	10	24	0	1	1	27	1	21		

- Livres techniques, Albert Camus, Sartre. En portugais : Dostoïevski
- Bandes dessinées

TABELA 6 – Expectativas em relação ao curso.

1. Compreender melhor no oral.
2. Superar o medo de falar em língua estrangeira.
3. Falar com facilidade.
4. Saber se comunicar em viagens para países francófonos.
5. Compreender cartas e mensagens em francês.
6. Escrever cartas e mensagens em francês.
7. Receber colegas franceses.
8. Ler e entender textos especializados.
9. Entender melhor a cultura dos países francófonos.
10. Ir estudar em um país francófono.
11. Outros, especificar.

S	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
S1	X		X					X	X		
S2	X		X	X					X		
S4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
S5	X	X	X	X				X			
S6	X		X	X		X		X	X	X	
S7		X	X	X		X			X	X	
S8	X	X	X		X	X		X	X	X	
S9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
S10		X	X	X		X			X		
S11	X		X							X	
S12	X		X			X	X			X	
S13	X		X	X	X	X		X	X	X	
S14	X		X	X	X	X	X	X	X	X	
S15	X		X	X				X		X	
S16	X		X					X	X	X	
S17	X	X	X	X	X	X		X		X	
S18	X		X	X	X	X	X	X	X	X	
S19	X	X		X		X		X		X	
S20			X						X		

S21		X	X					X	X		
S22	X		X	X	X				X		
S23	X		X	X	X	X			X	X	
S24	X		X	X				X			
S25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
S26	X	X	X	X				X			
S27	X		X	X	X	X		X	X	X	
S28	X					X			X		
S29	X	X	X	X				X	X	X	
S30	X	X	X	X						X	
S31	X	X	X	X	X			X		X	
S32	X	X						X		X	
S33	X			X	X	X	X		X	X	
S34	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
S35	X		X	X	X	X		X		X	
TT	27	13	27	22	12	16	5	20	19	21	

TABELA 7 – Lazer

S	Esporte	Ir ao teatro	Ir ao cinema	Ler	Viajar	Freqüentar ateliês	Outros
S1			X	X			Ouvir música e toca guitarra e violão
S2			X	X	X		Namorar
S3	-	-	-	-	-	-	-
S4			X				
S5	X		X		X		
S6	X		X		X		
S7		X	X				
S8	X		X				
S9	-	-	-	-	-	-	-
S10			X		X		
S11	X			X			
S12			X	X			
S13		X	X	X			Danse moderne et contemporaine
S14			X	X			Parler avec des amis Jouer de la musique
S15			X	X	X		
S16			X	X			
S17	X		X				
S18	X		X	X			Jogos, passear.
S19	X		X		X		
S20			X		X		
S21							Descansar
S22		X	X		X		
S23	X		X		X		
S24			X	X			Usar internet e ver televisão.

S25	-	-	--	-	-	-	-
S26			X	X	X		
S27			X	X			Chanter
S28	X		X	X			
S29	X		X	X			
S30	X			X	X		Ouvir música. Usar o computador.
S31			X				
S32				X			
S33	X		X	X			
S34	X		X	X			
S35	X	X	X	X			Jouer du violon et du piano
TT	14	4	28	19	11		

ANEXO 8

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)