

2º CICLO DE ESTUDOS EM ENSINO DO INGLÊS NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO

SECUNDÁRIO E DO FRANCÊS NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

O mundo é um palco:

**Atividades dramáticas em sala de aula de
língua estrangeira para impulsionar a
oralidade**

Alice de Oliveira Camilo

M

2025



Alice de Oliveira Camilo

O mundo é um palco: Atividades dramáticas em sala de aula de língua estrangeira para impulsionar a oralidade

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Francês.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025



Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

A todos os meus alunos e àqueles que ainda virão.

Sumário

Declaração de honra.....	6
Agradecimentos.....	7
Resumo.....	8
Abstract.....	9
Résumé.....	10
Índice de Figuras.....	11
Índice de Gráficos.....	11
Lista de abreviaturas e siglas.....	12
Introdução.....	13
1. Justificação da Ação.....	16
2. Contexto escolar.....	19
2.1 Contexto em sala de aula - Língua Inglesa.....	21
2.2 Contexto em sala de aula - Língua Francesa.....	24
2.3 Ciclo Zero: primeiras observações.....	26
3. Fundamentação Teórica.....	29
Limiar.....	29
3.1 Atividades ou Estratégias Dramáticas.....	33
Figura 1- Espectro de teatralidade.....	35
3.1.1 Leitura dramática.....	35
3.1.2 Improvisação e frases-gatilho.....	37
3.1.3 Dramatização e jogo dramático.....	38
3.1.4 Peça participativa.....	41
3.1.5 Peça teatral.....	43
3.2 Motivação e Autonomia.....	47
3.2.1 Problemáticas: questões de interesse e envolvimento.....	50
3.3 Aprendizagem de língua estrangeira.....	52
3.4 Habilidades para o século XXI: incorporando a tecnologia à encenação.....	57
3.5 O teatro como atividade democrática para o sistema de ensino.....	59
4. Metodologia.....	60
4.1 Primeiro ciclo.....	60
Gráfico 1 - Numa escala de 1 a 5, como descreves o teu interesse pelo teatro? Respostas do 8º ano.....	61
Gráfico 2- Numa escala de 1 a 5, como descreves o teu interesse pelo teatro? Respostas do 11º ano.....	61
Gráfico 3- Numa escala de 1 a 5, quão confortável te sentes a falar/representar em frente ao público? - 11ºB.....	62

4.1.1 A primeira proposta de uma peça bilíngue.....	63
4.1.2 Debate 11ºB.....	64
Figura 1- Instruções para debate/role-play.....	65
4.1.3 Jeu-de-rôles (I) 8ºB.....	66
Figura 2 - Fichas para preparação dos diálogos/jeu-de-rôles para a turma 8ºB.....	68
4.2 Segundo ciclo.....	69
4.2.1 Jeux-de-rôles e Peça Participativa (II e III) 8ºW.....	70
Figura 3 - diálogo de exemplo para a preparação do segundo jogo dramático, 8ºB.....	71
Figura 4- Exemplos de diálogo para o Jogo dramático II - 8ºB.....	72
Figura 5 - Instruções para o Jogo dramático II - 8ºB.....	73
Figura 6 - Ficha de atividade 8º ano: jeu du détective.....	75
4.2.2 Criação de um vídeo para as redes sociais: “Nettoyage de printemps” e “A day in the life”.....	77
Figura 7- Produção escrita: preparação para criação de vídeo - 8ºB....	77
Figura 8 - Instruções para a criação do vídeo - 8ºB.....	78
4.2.3 Jogo de improviso 11ºB.....	80
4.2.4 Peça teatral em francês: “La Belle et la Bête”	80
5. Resultados.....	84
5.1 Resultados das primeiras intervenções.....	84
5.1.1 Resultados das intervenções nas aulas de Inglês - língua estrangeira.....	84
Tabela 1: Resultados do segundo inquérito - 11ºB.....	87
Gráfico 4 - How do you think theatrical activities compare to other traditional language learning methods in terms of effectiveness? - Resultados do 11ºB.....	89
Figura 9: Resposta de um aluno ao segundo inquérito - 11ºB.....	89
5.1.2 Resultados das intervenções nas aulas de Francês - língua estrangeira....	90
5.2 Resultados das últimas intervenções.....	91
5.2.1 Resultados das intervenções nas aulas de Inglês - língua estrangeira.....	91
5.2.2 Resultados das intervenções nas aulas de Francês- língua estrangeira....	94
Gráfico 5 - Resultados do segundo inquérito: Compreensão e memorização - 8ºB.....	96
Figura 10: Ficha do Jogo dramático III - 8ºB.....	97
6. Conclusão e discussão de resultados.....	100
6.2 Limitações da investigação-ação.....	104
Referências Bibliográficas.....	107

Declaração de honra

Declaro que a/o presente tese/dissertação/relatório é de minha autoria e não foi utilizada/o previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this thesis/dissertation/report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) da/o presente tese/dissertação/relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo ao trabalho.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this thesis/dissertation/report, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex to this work.

Vila Nova de Gaia, 30 de setembro de 2025

Alice Camilo

Agradecimentos

Às minhas orientadoras de escola, Professora Ana Paula Ferreira e Professora Doutora Maria Isabel Tomé, pela riqueza dos ensinamentos que a nós concederam com tanta graça, pela empatia e paciência durante a nossa jornada, por serem, constantemente, um farol num oceano escuro, serei sempre grata.

A todos da Escola Secundária de Penafiel, que me surpreenderam com o seu acolhimento e excelência. Aos alunos, por terem sido grandes parceiros e por me lembrarem todos os dias porque escolhi esta profissão.

Às minhas colegas de estágio, em especial, à Sabrina Miranda, pela companhia e pelo apoio, em dias bons ou ruins, por estarmos juntas, uma a complementar a outra.

À minha família: às minhas irmãs, por serem a minha luz e a minha alegria; ao meu pai e à minha mãe, que me regaram com o seu amor e que tanto lutaram para que eu estivesse aqui hoje e; ao meu esposo, que foi o meu porto seguro todos os dias, e que me deu forças para seguir em frente.

Resumo

O teatro e a dramatização, enquanto ferramentas pedagógicas, possuem um enorme potencial para enriquecer a jornada de aprendizagem dos alunos da nova geração. No entanto, os jogos dramáticos presentes nos materiais de ensino público frequentemente carecem de substância, sendo desconexos e pouco atraentes para os estudantes, o que acaba por não promover avanços significativos na competência comunicativa. Nesta investigação-ação realizada com os alunos de oitavo e décimo primeiro ano na Escola Secundária de Penafiel, procuramos implementar estratégias dramáticas ao longo do ano letivo, com o intuito de fortalecer essa competência, alinhando as atividades ao universo dos alunos. Utilizamos diversos métodos já conhecidos pelos professores, mas garantindo autonomia aos estudantes e introduzindo temas relevantes, mesmo que de forma indireta. Observámos que os alunos apresentam um desenvolvimento superior quando os objetivos comunicativos estão em sintonia com a sua essência, com quem são e com a importância que esses objetivos têm para eles. As estratégias dramáticas têm o potencial de aproximar professores e alunos, conectando os estudantes aos seus objetivos comunicativos, desde que essas atividades reflitam a realidade em que estão inseridos.

Palavras-chave: oralidade; comunicação; teatro; dramatização; jogo dramático.

Abstract

Drama, as a pedagogical tool, has enormous potential to enrich the learning journey of the new generation of students. However, the role-play activities available in public education materials often lack substance, being disconnected and unappealing to students, which ultimately fails to promote significant advancements in the students' communicative skills. In this action research carried out with students from the eighth and eleventh year in Penafiel High School , we aimed to implement drama strategies throughout the school year to strengthen this competence, aligning activities with the students' universe. We used different methods already known to teachers, while ensuring autonomy for students and introducing relevant topics, even if indirectly. We observed that students show more improvement when communicative goals are in harmony with their essence, who they are, and the importance these goals hold for them. Theatrical strategies have the potential to bring teachers and students closer, connecting students to their communicative goals, provided that these activities reflect the reality in which they find themselves.

Key-words: speaking skills; communication; drama; theatre; role-play.

Résumé

Le théâtre et la dramatisation, en tant qu'outil pédagogique, possède un potentiel énorme pour enrichir le parcours d'apprentissage de la nouvelle génération d'élèves. Cependant, les jeux-de-rôles présents dans les matériaux d'enseignement public manquent souvent de substance, étant déconnectés et peu attrayants pour les élèves, ce qui n'encourage pas les progrès significatifs dans la compétence communicative. Dans cette recherche-action réalisée avec les élèves de huitième et onzième année à l'école secondaire de Penafiel, nous avons cherché à mettre en œuvre des stratégies dramatiques tout au long de l'année scolaire, dans le but de renforcer cette compétence, en alignant les activités avec l'univers des élèves. Nous avons utilisé plusieurs méthodes déjà connues des enseignants, tout en garantissant l'autonomie des élèves et en introduisant des sujets pertinents, même indirectement. Nous avons observé que les élèves montrent un progrès supérieur lorsque les objectifs communicatifs sont en harmonie avec leur essence, qui ils sont et l'importance que ces objectifs ont pour eux. Les stratégies dramatiques ont le potentiel de rapprocher enseignants et élèves, en connectant les élèves à leurs objectifs communicatifs, à condition que ces activités reflètent la réalité dans laquelle ils se trouvent.

Mots-clés: oralité; communication; drama; theatre; jeu-de-rôles.

Índice de Figuras

Figura 1- Espetro de teatralidade	35
Figura 1- Instruções para debate/role-play.	64
Figura 2 - Fichas para preparação dos diálogos/jeu-de-rôles para a turma 8ºB.	67
Figura 3 - diálogo de exemplo para a preparação do segundo jogo dramático, 8ºB	70
Figura 4- Exemplos de diálogo para o Jogo dramático II - 8ºB	71
Figura 5 - Instruções para o Jogo dramático II - 8ºB.	72
Figura 6 - Ficha de atividade 8º ano: jeu du détective.	74
Figura 7- Produção escrita: preparação para criação de vídeo - 8ºB.	76
Figura 8 - Instruções para a criação do vídeo - 8ºB.	77
Figura 9: Resposta de um aluno ao segundo inquérito - 11ºB	87
Figura 10: Ficha do Jogo dramático III - 8ºB	96

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Numa escala de 1 a 5, como descreves o teu interesse pelo teatro? Respostas do 8º ano.	60
Gráfico 2- Numa escala de 1 a 5, como descreves o teu interesse pelo teatro? Respostas do 11º ano.	60
Gráfico 3- Numa escala de 1 a 5, quão confortável te sentes a falar/representar em frente ao público? - 11ºB	61
Gráfico 4 - How do you think theatrical activities compare to other traditional language learning methods in terms of effectiveness? - Resultados do 11ºB	87
Gráfico 5 - Resultados do segundo inquérito: Compreensão e memorização - 8ºB	94

Lista de abreviaturas e siglas

ESP	ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL
RP	ROLE PLAY
QECR	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS
PASEO	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
AE	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
ZDP	ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Introdução

Desde a Grécia Antiga, o ser humano explora e analisa a sua natureza imitativa. Aristóteles e Platão já discutiam o significado do termo *mimesis*, que se refere à imitação, representação e expressão. (Baktir, 2003, p. 168) Imitamos os nossos pais quando somos pequenos, os nossos colegas quando estamos na escola, e, por vezes, até mesmo os parceiros românticos quando chegamos à vida adulta. E, ao recorrer à *mimesis*, encontramos o nosso lugar no mundo. Moldamo-nos ao nosso ambiente e adaptamo-nos com base no que os outros nos transmitem, e estes, por sua vez, imitaram de outrem.

Aristóteles, na sua obra “Poética”¹, associa a imitação (*mimesis*) ao teatro e descreve-a como uma ação elevada e completa, de certa extensão, numa linguagem que tem ritmo, harmonia e canto e que, por meio destes ornamentos, da imitação dos sentimentos invocados, provoca no ator a catarse de tais sentimentos (2006). Ao interpretar um texto teatral, usamos esse texto como instrumento para compreender e expressar sentimentos que não necessariamente são nossos, e, por conseguinte, compreendemos a língua desse texto.

“A palavra teatro, em sua origem grega *theatron*, significa o lugar de onde se vê e, para Aristóteles, o teatro permitia conhecer, e conhecer além da superfície. Para o pensador grego, o teatro tinha a qualidade de ensinar às pessoas a enxergarem além do discurso, além das aparências, a ver o que estava encoberto, nas profundezas.”

(Guenon, 2004, como citado em Oliveira & Stoltz, 2013, p.86)

A utilização do teatro como ferramenta pedagógica não é inédita, nem por isso descartável. Já no século V a.C., a educação ateniense baseava-se na música, no esporte e na literatura, incluindo obras de poetas, com recursos teatrais de inflexão vocal, gestos dramáticos e expressões faciais (Courtney, 1980, Hansted & Gohn, 2013).

O objetivo desta investigação-ação, ainda no princípio, era encontrar algo que despertasse nos alunos um sentimento que, imaginamos, todos nós sentimos alguma

¹ Aristóteles. (2018). Poética (6ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

vez no nosso percurso escolar ou académico: aqueles segundos em que o professor propõe uma atividade que incita os alunos a trabalharem para além dos seus livros, que os fizesse levantar, movimentar-se, falar com os colegas; aquele sentimento de pura alegria em que podíamos ser livres por alguns minutos, embora estivéssemos a seguir ordens. Ao conhecer melhor os estudantes da Escola Secundária de Penafiel, onde os estudos desta dissertação foram realizados, percebemos neles este anseio. Um momento para sair da rotina, um espaço onde pudessem falar, e uma companhia com quem pudessem partilhar ideias, sem julgamentos. Numa breve observação do 8º e 11º ano, notamos que a oralidade era um desafio para muitos. Após a realização de um inquérito², pudemos analisar que mais de 60% dos discentes não se sente confortável ao falar a língua estrangeira (francês, no caso dos alunos do oitavo ano e, inglês, no caso dos alunos do décimo primeiro ano) e mais de 70% deles não se sente confortável ao falar em público. A partir daí, surgiu a busca por alguma solução ou atenuação deste impasse.

Uma abordagem comunicativa foi, ao longo de todo o ano letivo, o foco central da nossa investigação-ação. A Escola Secundária de Penafiel revelou-se uma aliada no que diz respeito ao desenvolvimento artístico, comunicativo, interpessoal e social dos seus alunos. O teatro é uma atividade recorrente na escola e é genuinamente adorada pelos jovens estudantes. Os participantes do Clube de Teatro são admirados por todos, e todas as apresentações, internas ou externas ao núcleo escolar, são apreciadas e suscitam comentários críticos dos seus espectadores.

Delimitamos então um objetivo: encontrar no teatro práticas que pudessem encorajar os alunos da Escola Secundária de Penafiel, a aventurar-se a comunicar nas suas respectivas segundas línguas. Implementamos atividades que, não só promovessem a autonomia no que diz respeito à oralidade, mas também uma melhoria, um aperfeiçoamento do seu desempenho. Ademais, era-nos indispensável que estas estratégias fossem adequadas ao contexto em que os educandos se enquadram. Por

² Gráfico 3 - disponível na página 34

esta razão, foi essencial adaptá-las para o mundo tecnológico em que os nossos jovens estão submersos.

Logo, este relatório irá abordar, numa primeira parte, as bases teóricas de nossa investigação, destrinchando as estratégias do teatro em sala de aula, os fatores motivacionais com os quais nos deparamos, até às medidas mais congruentes com a realidade atual dos alunos. Em segundo lugar, apresentaremos as medidas tomadas em contexto de prática profissional, que partem de um primeiro momento de observação e desdobram-se à medida que experimentamos e valorizamos a voz dos discentes. Pretendemos, por fim, dissertar sobre os resultados das ações em questão e salientar a opinião dos participantes.

Esperamos que este relatório sirva de reflexão para os colegas de profissão, e que possamos analisar estratégias do teatro, não apenas como uma obra de extrema formalidade e alta demanda, mas sim como uma atividade em que os seus exercícios possam servir de ferramenta ao aprendizado de línguas, pois o teatro nada mais é do que a arte de falar, em uma paráfrase de Aristóteles, a arte de imitar.

1. Justificação da Ação

Os alunos da Escola Secundária de Penafiel (doravante ESP) são, na sua grande maioria, muito participativos e interessados nas atividades extra-curriculares, em programas promovidos pela escola, e por áreas fora dos seus campos de estudo. Pela nossa observação, são ativos socialmente, eloquentes e demonstram ser capazes de dar o seu melhor para se tornarem cidadãos bem sucedidos no futuro.

Contudo, em contexto de sala de aula de língua estrangeira, percebemos que grande parte dos alunos demonstrava um desconforto em momentos de exposição de ideais e de participação oral, principalmente em momentos de avaliação. Notamos que, mesmo que estivessem a expressar-se de forma gramaticalmente correta, os alunos apresentavam dificuldades em relação à pronúncia e à articulação de ideias complexas. Os alunos de francês do 8º ano, fugiam dos holofotes e evitavam falar em francês. Quando o faziam, percebia-se uma forte presença de erros de pronúncia, bem como interferências da L1, como, por exemplo, a pronúncia de consoantes mudas e a ditongação das vogais. Os alunos de inglês do 11º ano, por sua vez, mesmo que tivessem um nível mais elevado da língua estrangeira, usavam conjugações verbais de forma incorreta, sem concordâncias de sujeito, e eram inseguros em relação a preposições, mesmo às básicas.

Ao verificar que um grupo de discentes da ESP eram adeptos das representações teatrais frequentes em ambiente escolar, vimos uma oportunidade de dar voz àqueles que estavam inseguros, de dar um espaço onde ousassem errar para aprender. Visto que existia uma hesitação constante na participação em língua estrangeira de ambas turmas, tornou-se o nosso objetivo **utilizar estratégias dramáticas** que, aplicadas em contexto de sala de aula, de forma lúdica, pudessem **impulsionar a produção oral** dos alunos, tanto em **qualidade** quanto em **quantidade**. Além disso, mostrava-se de maior importância ampliar e fortalecer a **competência comunicativa** a focar na correção de erros. Através desta estratégia, de utilizar o teatro e/ou as como ferramenta pedagógica no ensino de línguas estrangeiras, procuramos avaliar se havia diferenças significativas na autoconfiança e na competência comunicativa dos discentes. E se

concretizássemos a proposta de um projeto teatral, quais seriam as vantagens e os desafios desta missão?

As atividades dramáticas, entretanto, quando encaradas como um projeto de grandes dimensões pelos alunos, eram facilmente rejeitadas. Somado ao facto de que o teatro começa a tornar-se uma atividade esquecida e quase rejeitada em muitas escolas, por conta de seu carácter repetitivo. Acreditamos que a dedicação e a responsabilidade que demandam dos alunos foram pontos chave para o desinteresse. Mas uma adaptação ao contexto atual pode ser útil e motivadora. Quando apresentadas de forma orgânica, ao longo das aulas, as atividades eram fortemente apreciadas e geraram bons resultados, por isso, defendemos que uma adaptação do que entendemos por teatro escolar ao contexto atual pode ser proveitosa e inédita, principalmente para os alunos.

Primeiramente, tínhamos proposto uma peça teatral bilíngue, que seria apresentada na Semana das Línguas da Escola de Penafiel. Os alunos mais velhos opuseram-se, mesmo que os mais jovens tenham apoiado a ideia. Entendemos que, então, as turmas deveriam ter diferentes atividades de cunho dramático, dentro do que denominamos um “espectro de teatralidade”, e que as atividades deveriam ser introduzidas em contextos de menor dimensão, até mesmo de maneira subtil, para gerar mais participação e entusiasmo. Foi também importante considerar a opinião dos alunos durante a seleção das atividades dramáticas, isto porque o sucesso dos resultados está diretamente relacionado com a motivação dos alunos, tal como o seu nível de autonomia, o seu poder de decisão. Sempre que possível, procuramos entender quais os seus gostos, orientações, contextos, vontades e habilidades, para melhor adequar as estratégias a serem aplicadas. Estes aspetos foram cruciais para o alinhamento das estratégias, porque percebemos que os alunos desta geração não se conformam com os métodos antigos de ensino, nem mesmo com aquelas atividades fora da rotina. Segundo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, adaptabilidade e ousadia são características fundamentais: “educar no século XXI exige [...] conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas”(2017, p.13). O documento também destaca que o aluno deve colaborar em diversos contextos comunicativos e usar

eficientemente os códigos, que permitem expressar conhecimento e produzir em diferentes áreas, como linguística, música, artes, tecnologia, matemática e ciência. Não adaptar as atividades ao seu contexto não é apenas inflexível, por não aceitar as mudanças que ocorrem no mundo hoje e que se traduzem nas novas gerações, mas também individualista, por não levar em consideração a voz de quem é mais importante neste caso, os atores desta peça, os alunos.

Logo, a aplicação dos exercícios de caráter dramático variados nos levou a entender como estes poderiam melhorar o desempenho dos discentes em relação à oralidade, de forma a incluir todos os alunos da turma, dando apoio aos alunos que encontrassem mais dificuldades, num ambiente positivo e apto à partilha, em que todos se sintam motivados a aprender. Procurámos avaliar, ao longo do ano, a evolução dos alunos através da nossa observação constante e analisar os seus pontos de vista e opiniões ao participar destas atividades; apresentá-las de forma a dialogar com a realidade dos alunos, abordando assuntos do seu interesse, através de veículos que lhes são comuns e, quando possível, tornar evidente o porquê de tomarmos estas atitudes. Com as estratégias dramáticas, visamos fazê-los alcançar os objetivos já traçados mas de maneira lúdica e ajudá-los a encontrar uma afinidade com o aprendizado das línguas estrangeiras.

2. Contexto escolar

É imperativo para a discussão desta investigação-ação que descrevamos o contexto escolar em que se debruçaram estes estudos. A Escola Secundária de Penafiel, localizada no concelho de Penafiel, distrito do Porto, tem uma rica história e uma identidade particular, visivelmente partilhada por todos os presentes no quotidiano escolar. A escola é facilmente reconhecida pelos locais, e é uma escola que, apesar de ser pública, é extremamente prestigiada, carregando uma ótima reputação e contando com uma alta demanda entre os habitantes, não somente de Penafiel, mas dos concelhos dos arredores. No ano de 2024, a escola atendeu a um total de 2159 alunos e 172 professores, distribuídos em três ciclos de estudo: o terceiro ciclo, o ensino secundário e o ensino profissional. A Escola é conhecida pela alta procura pelos Cursos Científicos, e nota-se que muitos alunos do Ensino Básico já idealizam as suas carreiras nas áreas das ciências e engenharias, como é o caso dos alunos com quem trabalhamos, muito por causa das qualidades destes cursos na escola. Contudo, os outros cursos não estão em desvantagem, visto que a escola tem mais de cinquenta salas de aula, além dos laboratórios, biblioteca, centro de multimédia e informática, oficinas de artes e mecânica, palcos e auditórios, campos desportivos, e ainda, mas não menos importante, amplos espaços abertos e verdes para que os alunos desfrutem durante o tempo livre.

A Escola Secundária é descrita como um espaço educacional e cultural onde a formação de alunos como cidadãos do amanhã é a prioridade. Podemos perceber no quotidiano, em ambiente escolar, que a missão da escola é assegurar o sucesso académico dos seus alunos, enquanto os impulsiona a trabalhar nas suas aspirações e necessidades intelectuais, sociais e emocionais, a compreender e aceitar as diferenças, a desenvolver o seu pensamento crítico, e a compartilhar livremente as suas ideias e ideologias de maneira responsável e respeitosa.

É essencial ainda ressaltar as atividades e projetos da escola, que muito a orgulham e pelas quais os alunos demonstram grande interesse. Entre as muitas, o Clube de Desporto Escolar (DE), dois projetos Erasmus+, dois projetos de Intercâmbios Culturais, múltiplos projetos eTwinning de sucesso, uma enorme variedade de clubes (Clube de Matemática, de Português, de Teatro, de Robótica, etc.), um programa do Parlamento Juvenil e ainda o projeto "Olimpíadas".

Considerando o contexto deste ciclo de estudos, é importante destacar a presença do Departamento de Línguas da Escola Secundária de Penafiel, que é composto por 41 professores e abrange os grupos de Português (300), Francês (320), Inglês (330) e Espanhol (350), e possui quatro clubes: o Clube Mais Português, o "Clube de Leitura Expressiva - Leitores Solidários", o Clube Espanhol e o Clube de Leitura Entrelinhas e Livros. O propósito desses clubes é dar oportunidade para que os alunos alcancem um maior sucesso educacional, estimulando o interesse pelo estudo, e permitindo que estes estejam em contacto com o mundo literário. É relevante dizer que os alunos sempre mostraram-se curiosos e animados com tais projetos e estes eram uma parte importante do dia-a-dia escolar. Mesmo os que não participavam, faziam questão de prestigiar os outros colegas, e os clubes e projetos eram tópicos frequentes nas suas conversas entre amigos e também em sala de aula.

Não é discutível que estes e muitos outros aspetos levem a escola a disseminar pelo Porto afora a sua reputação de “escola pública que mais parece privada”. O primor e o prestígio cultivados em todos os setores do ambiente escolar, a atenção aos pormenores e o cuidado individual é objeto de aspiração de muitas instituições, e não singularmente, podemos ouvir dos pais e encarregados de educação, que batalharam muito para terem os seus filhos na Escola Secundária de Penafiel e que estão descansados ao saber que estão em boas mãos. Fazer das passagens nos corredores desta escola um ato rotineiro é um privilégio do qual todos nós podemos partilhar.

Como professora-estagiária, juntamente com minhas colegas, pudemos vivenciar o ritmo do dia-a-dia da ESP no período em que lá trabalhamos e não somente a observar - fomos incluídas como parte do corpo docente e experienciamos aquela rotina como

nossa, como se fosse de longa data. Visto que tínhamos o objetivo de realizar nossa investigação-ação mas também adquirir prática profissional de um professor em uma escola de 3º ciclo e ensino secundário, na ESP pudemos estar completamente imersas nesta prática. Além de planejar e ministrar cerca de vinte aulas durante o ano letivo (sendo nove de língua francesa e nove de língua inglesa, avaliadas por nossos professores orientadores), também participamos ativamente nas aulas das professoras orientadoras da ESP e das respetivas colegas de estágio, bem como em reuniões semanais com as mesmas, onde discutíamos não somente a nossa performance enquanto professoras mas organizávamos e planeávamos aulas, avaliações e outros projetos escolares, realizávamos a criação e eventual correção de testes avaliativos e outras discussões relativas à cada turma; participamos também em reuniões de departamento e de avaliação de turma ao fim de cada período, seminários de formação de professores e provas oral de aferição. Por fim, mas não menos importante, fomos convidadas a participar dos mais diversos eventos recreativos da escola, em feiras, jantares, exposições e visitas de estudo.

Por estas razões, o papel da ESP foi de extrema importância para a realização desta investigação-ação, pois proporcionou-nos sempre um ambiente favorável para conhecer o melhor possível os nossos discentes e, como veremos ao longo deste relatório, é fundamental para os resultados favoráveis dos alunos nas atividades propostas.

2.1 Contexto em sala de aula - Língua Inglesa

Tivemos a oportunidade de trabalhar com duas turmas de inglês do 11º ano na Escola Secundária de Penafiel. Os alunos de ambas as turmas têm um bom nível de inglês, com a maioria deles situada no nível B1. É evidente que alguns alunos não se enquadram nessa categoria, alguns tendo níveis mais baixos de inglês, como A2, enquanto outros possuem uma excelente fluência, no nível B2 ou mesmo C1. No entanto, é relevante destacar que, em ambas as turmas, a grande maioria dos alunos parece estar engajada nas aulas de inglês e não tem medo de falar quando necessário.

Iremos referir-nos às turmas por 11ºX e 11ºY. Visto que éramos uma dupla de professoras estagiárias, foram-nos atribuídas duas turmas para trabalhar, numa turma atuaríamos como professoras e na outra, observaríamos apenas, com possíveis intervenções durante o período de observação. A turma 11ºX era composta por 25 alunos, sendo 9 do sexo masculino e 16 do sexo feminino, entre os 15 e os 18 anos. Já a turma 11ºY era composta por 26 alunos, sendo 12 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, com idades entre os 16 e os 18 anos.

As aulas com a Professora Isabel Tomé seguiam uma rotina de procedimentos específicos, ao começar pelo sumário da aula logo no início, ditado em voz alta, em que os alunos devem escrevê-los nos seus cadernos enquanto ouvem. Concluímos que esta prática, a priori muito simples, era eficaz por vários motivos, pois causava nos alunos uma associação física de que a aula estava para começar, sujeitava-os a estabelecer uma ordem de tarefas mentalmente ao decorrer da lição, e dava-lhes uma sensação de rotina, o que pode ser altamente benéfico para a saúde cerebral.

Após o sumário, dá-se início ao projeto implementado pela professora em todas as suas turmas, chamado “2-minute talk”, que se trata de uma apresentação individual do tópico de escolha do aluno durante dois minutos, seguido dos comentários ou perguntas dos colegas (enquanto são avaliados quanto à criatividade, fluência e ao conteúdo da apresentação e para que todos os outros alunos também tenham a oportunidade de avaliar os colegas). O projeto mostrou-se extremamente frutífero, e iremos abordar os seus resultados mais profundamente a seguir.

Durante este ano letivo, utilizamos o manual didático intitulado “MySelfie 11”, da Texto Editora. A sua primeira edição, datada de 2022, tem como autoras Noémia Rodrigues e Paula Paixão Mendes. Em aulas, utilizamos tanto o livro físico, quanto os componentes digitais que a editora disponibiliza aos professores e alunos. O livro “MySelfie 11”, que é um material que dispõe de conteúdos relevantes e contemporâneos, além de exercícios gramaticais adequados, embora as professoras também utilizassem materiais adicionais, como vídeos e atividades autênticas planeadas por ela. É importante citar que as aulas são sempre cativantes aos olhos dos alunos, devido à

possibilidade de usar a tecnologia fornecida pela escola, como projetores, computadores e acesso à internet, o que permite aos professores explorar melhor os seus recursos educacionais.

A turma do 11º ano em que as aulas foram ministradas é a 11º Y, do Curso Científico, uma turma que participava muito oralmente e era muito ativa e envolvida nas aulas. Eles demonstravam um gosto particular em expressar as suas opiniões sobre temas atuais, portanto, a comunicação nunca foi um problema. Houve alguns alunos que demonstraram ansiedade ao falar ou apresentar temas em frente à classe; no entanto, os seus colegas demonstraram empatia e incentivaram-nos a persistir.

Como mencionado anteriormente, as aulas sempre começam com o ditado do sumário pela professora, seguida da apresentação do "2-minute talk". Esta abordagem comunicativa mostrou-se positiva ao passar do ano letivo, pois permite que os alunos tragam temas do seu interesse para a sala de aula, enquanto outros alunos também podem comentar sobre o tema. As discussões, por vezes, eram retomadas em alguns momentos pontuais durante as aulas, pela sua pertinência e relevância em relação aos temas abordados. Com o passar dos meses, pudemos notar que a participação de certos alunos, que em primeira instância não estavam dispostos a participar espontaneamente, começou a ser mais frequente e mais longa, enquanto alunos que tinham receio em apresentar os seus temas, perderam a timidez, visto que os temas eram do seu interesse e tudo se tornava mais intrigante. O restante da aula é baseado no livro didático, que é um material bem fornecido em termos de conteúdo relevante e contemporâneo e exercícios gramaticais adequados, embora a professora também utilize materiais adicionais, como vídeos e atividades autênticas planeadas por ela. As aulas são sempre cativantes devido à possibilidade de usar a tecnologia fornecida pela escola, como projetores, computadores e acesso à internet, o que permite aos professores explorar melhor os seus recursos educacionais.

Concluimos que o 11ºY é uma turma que tem um excelente desempenho na aula, contudo, possui uma lacuna nos seus estudos, que é a aplicação para além da sala de aula. Era raro que todos os alunos realizassem trabalhos extras em casa,

principalmente quando não havia uma recompensa envolvida, por exemplo, se tal exercício não era contado como avaliação, ou então quando não era um tema relacionado a algum teste. Notamos que, se os trabalhos exigissem mais tempo e empenho do que uma simples ficha de exercícios estes não seriam realizados, exceto por algumas exceções.

2.2 Contexto em sala de aula - Língua Francesa

Tal como nas observações de estágio na língua inglesa, trabalhamos com duas turmas de língua francesa, por sua vez, duas turmas de 8º ano, que denominaremos 8º Z e 8ºW durante esta dissertação. A turma 8º Z contou com 29 alunos, 13 do sexo masculino e 16 do sexo feminino, enquanto a turma 8ºW, com 28 alunos, sendo 14 do sexo masculino e 14 do sexo feminino. As atividades descritas foram desenvolvidas especificamente para a turma 8ºW, apesar de termos também trabalhado as mesmas atividades na turma 8ºZ, como iremos descrever mais brevemente.

Os alunos de francês tinham, no início do ano de 2023, apenas um ano de contacto com a língua francesa, com exceção de dois alunos francófonos na turma 8ºW. Portanto, o nível de francês em ambas as turmas era bastante básico, estando aproximadamente colocados num nível A1.2, durante o seu segundo ano. A participação dos alunos nas aulas de francês era notavelmente menor, em comparação com os alunos do 11º ano, pela falta de propriedade e conforto com a língua-alvo das aulas e pela idade dos alunos. Embora o nível da língua estrangeira fosse inferior e os objetivos, mais simples, constatamos que os alunos tinham uma certa curiosidade em relação à língua estrangeira e também uma certa competitividade positiva entre eles: quem lia mais vezes, quem respondia mais perguntas, quem arriscava-se mais. Percebemos, portanto, que se o seu domínio da língua francesa fosse maior, seriam uma turma mais ativa no que diz respeito à participação oral.

A carga horária de língua francesa dividiu-se em dois blocos: um de 90 minutos e outro de 45 minutos. Para os blocos de 90 minutos, eram atribuídas as tarefas de maior extensão e dificuldade, como aulas de gramática, leitura, ou mesmo avaliações. Já nos

blocos de 45 minutos, as atividades ministradas eram exercícios de conteúdos já vistos, correções, e atividades de compreensão oral. As aulas, com rotinas muito similares às turmas de 11º ano, começavam com a escrita do sumário. No caso dos alunos do 8º ano, a professora chamava os alunos ao quadro branco para que eles escrevessem o sumário e a data, visto que servia de exercício para memorizarem os números, datas, verbos e palavras comuns da sala de aula, etc.. Eram escolhidos por ordem alfabética. Para os alunos do 8º ano, foi designado o manual didático “Ça Marche!”, da Porto Editora, como autoras Suzana Costa, Mónica Loureiro e Cristiana Neves. Utilizamos majoritariamente os recursos físicos do livro, e periodicamente alguns vídeos ou áudios da versão digital. O manual “Ça Marche!” é um recurso moderno, com temáticas adequadas à faixa etária dos alunos, e certamente, também dispondo de materiais de gramática apropriados para o nível dos alunos. Os momentos em que desvia-se mais livremente das propostas do manual era em momentos de prática e avaliação oral: apesar de mantermo-nos dentro das temáticas dos respectivos capítulos, as atividades orais costumavam ser mais flexíveis e permitiam mais autonomia aos alunos.

As aulas da professora Ana Paula Ferreira tinham um enfoque especial no desenvolvimento da oralidade, o que foi muito importante para o desenvolvimento desta investigação-ação. Como é previsto e necessário, as aulas contaram com momentos de análise mais profunda dos pontos gramaticais em voga nas Aprendizagens Essenciais do 8º ano do 3º ciclo. Entretanto, pela sua experiência com o teatro e como professora e organizadora do Clube de Teatro da Escola Secundária de Penafiel, a Professora Ana Paula Ferreira trabalha frequentemente com a leitura dramática em sala de aula. Por isso, podemos afirmar que, mesmo que os alunos não tivessem tido experiências concretas no teatro, os mesmos já estavam habituados com a rotina de leitura teatral na sala de aula. Estas leituras, muito encorajavam os alunos a dar o seu melhor durante as aulas, e impulsionava-os a lembrar-se de pequenos detalhes de pronúncia, mesmo que fossem necessárias muitas repetições (afinal, é com o erro que vem a aprendizagem). Além disso, a Professora Ana Paula Ferreira apresentava aos alunos oportunidades de prática da oralidade, através de jogos dramáticos ou *jeux-de-rôle*, que eram sempre avaliados como “interação oral”;

atividades estas que eram muito apreciadas pelos alunos e notava-se o seu empenho ao prepararem-se para as avaliações.

O desafio mais considerável em relação à turma 8º W é o facto de muitos alunos terem questões comportamentais que influenciam frequentemente as aulas. É uma turma maioritariamente irreverente e turbulenta, ainda que seja possível tirar frutos de uma aula através de muita insistência, e quando necessário, pulso firme. Felizmente, isso não foi um problema enquanto trabalhavam com as atividades propostas, pois o 8ºW é uma turma muito participativa, entusiasmada e ativa. Talvez pela sua idade, a turma realizava os trabalhos extras para casa com mais frequência, tal como os trabalhos em aula, com exceção de poucos. Isso foi crucial para o desenvolvimento da investigação-ação, pois tivemos resultados mais fidedignos no que se refere às atividades dramáticas propostas, aos inquéritos realizados e à participação em aula em geral.

2.3 Ciclo Zero: primeiras observações

No início da nossa observação, pudemos constatar que os alunos das turmas 8º W e 11ºY tinham perfis com pontos em comum e pontos muito distintos. Ambas turmas apresentavam uma certa ousadia, por vezes sendo positiva, quando direcionavam sua energia para o estudo, e por outras, um desafio, por não deixarem-se subordinar pelas regras da escola.

A turma do 8ºW mostrou-se muito energética e, pelas aulas de francês serem logo após o intervalo, demandavam mais tempo do que o habitual para retornarem à sala de aula e aos seus lugares. Durante as aulas ministradas pela Prof. Ana Paula, notava-se que os alunos estavam habituados ao pulso firme da diretora de turma, logo, mais facilmente a respeitavam. No início, a participação era bastante limitada, e falavam somente quando eram chamados, com exceção de alguns alunos mais avançados. A professora conduzia as aulas de forma mais diretiva e os alunos não se mostravam exatamente cooperantes. Na oportunidade que tivemos de realizar uma primeira

aula-teste, e propusemos atividades e elementos mais afetivos como a música e os recursos digitais, tivemos uma reação visivelmente mais positiva - os alunos se mostraram mais interessados e participavam de maneira voluntária, muitas vezes fazendo comentários e respondendo aos jogos em voz alta. Presenciamos, desde então, o desabrochar da turma. Apesar de não termos observado nem aplicado muitas atividades de cunho dramático/teatral com os alunos do oitavo ano no primeiro momento de observação (com exceção de uma primeira avaliação oral, feita em diálogos), ficou claro que, principalmente no 8ºW, sair da rotina e explorar novas perspectivas em sala seria uma ferramenta eficaz para a motivação da turma. Mais uma razão somou-se a essa análise: grande parte dos alunos deste grupo apresentava um grande entusiasmo em relação às atividades que fugiam do “padrão” escolar, dentre estas as artes visuais, desporto, redes sociais, robótica, *video-games*. A sua curiosidade e atração por este outro lado do ensino que é muito prático impulsionou a nossa ânsia por explorar estratégias como estas em nossas aulas de língua estrangeira.

Os alunos da turma 11ºY, por sua vez, eram também muito energéticos, quando o assunto era atraente a eles. Nos primeiros dias de observação, o que tornou-se mais visível foi o nível de proficiência fora da norma de uma grande maioria dos alunos. Pela nossa análise, eram alunos muito respeitosos mas com fortes opiniões, e estavam sempre dispostos a debatê-las. Em aula, eram participativos, interessados, tiravam dúvidas e trabalhavam muito bem em grupo. Pudemos notar que havia na classe um senso de fraternidade intenso, e apoiavam sempre uns aos outros. Quando compartilhavam suas fraquezas, inclusive em relação a falar em público, falar em língua inglesa, os colegas emanavam empatia para os falantes e acolhiam suas dores, sempre de forma muito leve e lúdica, o que mostrou-se uma característica específica desta turma: alunos joviais, de bom humor e surpreendentemente ou não, de muita perspicácia. Tivemos a oportunidade de observá-los a apresentar uma atividade de role-play proposta pela professora. A atividade foi criativa e divertida, e chamou a atenção o fato de que todos os alunos, tanto os que apresentaram quanto os espectadores, estavam muito à vontade. No momento da avaliação, que foi feita pelos

alunos espectadores, a turma estava muito unida e tivemos comentários positivos e também críticas construtivas.

Ao participar nos ensaios de uma peça de teatro, que seria apresentada à comunidade escolar na época de Natal. A partir da obra de Charles Dickens, *A Christmas Carol*, desenvolveu-se um guião para o Clube de Teatro, composto, na sua grande maioria, por alunos do 11ºX. Seria a primeira vez que o Clube de Teatro faria uma peça integralmente em inglês, e ainda, um inglês de nível avançado, pois estávamos a adaptar o guião a partir do romance original.

Durante os ensaios, notamos que, mesmo os alunos com um bom nível de Inglês, sentiam-se desafiados com o guião, e que os alunos que tinham um nível razoável precisavam de um auxílio extra e de mais tempo para compreender e reproduzir as falas. Pelo facto de o ambiente ser agradável, descontraído, sem exigências, além de dar o seu melhor para fazer uma bela obra para os espectadores, aos poucos, os alunos descobriram novas palavras e sentiam-se mais à vontade para arriscar. A partir destas observações, juntamente com a observação que fizemos com os alunos da turma 11ºY, ponderamos utilizar as estratégias dramáticas como objeto de investigação-ação.

Esperávamos que os alunos acolhessem as ideias de imediato, já que pudemos observar sua personalidade aberta e descontraída. Entretanto, como abordaremos ao longo deste relatório, encontramos alguns obstáculos em relação à participação e motivação dos alunos, que não se deixou mostrar de imediato, nas observações do ciclo zero. Após estas observações iniciais, instauraram-se as investidas para incorporar as estratégias dramáticas de forma a cativá-los e incentivá-los a desenvolverem as suas competências comunicativas.

3. Fundamentação Teórica

“O mundo inteiro é um palco

E todos os homens e mulheres não passam de meros atores

Eles entram e saem de cena

E cada um no seu tempo representa diversos papéis.”

William Shakespeare

Limiar

Este relatório de investigação-ação analisará como o teatro e as suas estratégias dramáticas podem impulsionar a competência comunicativa dos alunos de 3ºciclo e Ensino Secundário. Primeiramente, é relevante salientar como as estratégias dramáticas se adequam ao sistema educacional português e seus objetivos para os respectivos anos escolares em questão. Visto que o enfoque desta investigação-ação é a competência comunicativa, esta será levada em conta com mais especificidade, mas não somente. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (doravante PASEO) compreende as denominadas *áreas de competência*:

[...] entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. São de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. (...) capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos. (2017, p.9)

Uma prática como a dramatização pode ser compreendida como um exercício de muitas dessas capacidades. O PASEO delimita dez áreas de competência essenciais para o desenvolvimento benéfico dos discentes e para a sua preparação para o mundo. Acreditamos que sete destas podem ser cultivadas pela prática da dramatização, nas suas mais diversas formas: linguagens e textos, informação e comunicação, pensamento crítico e pensamento criativo, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, sensibilidade estética e artística e consciência e

domínio do corpo. Ao longo desta investigação-ação mencionaremos em mais detalhes a conexão de cada uma destas com as nossas atividades dramáticas propostas.

De forma abrangente, vejamos como as estratégias dramáticas se aplicam ao exercício das áreas de competência mencionadas anteriormente. No que diz respeito às capacidades cognitivas, sociais e emocionais, Augusto Boal entendia que “a ação dramática desvenda a ação real. O espetáculo é uma preparação para a ação³” (Boal, 2008, p. 135, como citado em Demirdis, 2021). O teatro era uma ferramenta que permitia os espectadores-atores nomear os seus sentimentos e transformar a sua realidade através da dramatização, contribuindo diretamente no amadurecimento do pensamento crítico e autônomo. O pedagogo e teatrólogo Peter Slade, por sua vez, afirmava que o jogo dramático não era uma arte por si só, mas algo que refletia o mundo real e o ser humano de forma sensivelmente artística. Slade reivindicava a necessidade do *drama* como atividade independente no currículo escolar, pelos benefícios de desenvolvimento cognitivo e emocional que pode proporcionar. Hansted e Gohn (2013) analisam a visão de Slade sobre o jogo dramático infantil, destacando que ele funciona como uma forma de “(...) válvula de escape, uma catarse emocional (...)” (Slade, 1978, como citado em Hansted & Gohn, 2013, p.9), o que contribui para o controle emocional e a autodisciplina.

Também Vygotsky acrescenta excepcionalmente à discussão do desenvolvimento cognitivo e emocional ao centralizar o papel da interação social no processo de aprendizagem. Vygotsky acreditava que é na relação com o outro que “a criança tem acesso aos modos de pensar e agir correntes em seu meio. A cultura compartilha as formas de raciocínio, as diferentes linguagens (como a língua, a música, a matemática), tradições, costumes, emoções e muito mais” (Oliveira & Stoltz, 2010, p. 79). A língua não é adquirida isoladamente, mas emerge das práticas sociais em que o indivíduo participa. Ao analisar as estratégias dramáticas como ferramentas que podem intensificar este desenvolvimento, entendemos que o seu potencial vai muito além do desenvolvimento da competência linguística, mas também da promoção de valores

³ Tradução própria. “Dramatic action throws light upon real action. The spectacle is a preparation for action.” (Boal, 2008, p. 135, como citado em Demirdis, 2021).

culturais, emocionais e sociais que alicerçam a aprendizagem significativa: “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (Oliveira & Stoltz, 2010, p. 79).

É crucial, antes de desdobrar os aspectos em que se basearam as nossas metodologias, enquadrar o que compreendemos por competência comunicativa ou competência de linguagem. Isto porque, não iremos meramente analisar o desempenho dos alunos em avaliações, mas sim vários aspectos da sua comunicação em sala de aula.

A palavra "comunicação" tem origem no latim *communis*, que significa "tornar comum" ou "compartilhar", refletindo uma ambivalência de significados, como "participar", "transmitir" e "ter algo em comum com outros", o que vai de encontro com as diferentes teorias da comunicação, que colocam o ato de comunicar como uma transmissão mecânica, linear, uma co-construção entre os participantes, num processo de codificação, seguido da transmissão e da decodificação (Bornand e Leguy, 2013).

A competência comunicativa exposta por Richards & Hymes será nosso guia para avaliar a melhoria da oralidade dos discentes. Isto porque, como os autores explicam, o objetivo principal da linguagem é a competência comunicativa, já que esta não refere-se somente à um conhecimento formal da língua, mas de como, onde e com quem se comunica em uma comunidade (Richards, 1985 and Hymes, 1971, como citado em Almeida, 2012).

No Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, 2001), a *competência de linguagem* é composta por três sub-competências:

- A competência linguística, que é relativa ao sistema da língua (léxico, sintaxe, gramática, etc.), analisando a qualidade do conhecimento do falante, assim como a organização e o armazenamento, e a acessibilidade dos conhecimentos, ou seja, quão bem o falante sabe as normas, se as suas falas são bem organizadas, quão difícil é para o falante lembrar termos durante o discurso.

- A competência sociolinguística, que diz respeito aos parâmetros socioculturais do uso da linguagem, às normas sociais, não apenas da cultura referente à língua-alvo, mas também às diferentes culturas.
- A competência pragmática, que abrange o uso funcional dos recursos linguísticos, ou seja, faz referência aos atos de fala de maneira coesa e coerente, em que o falante domina e identifica diferentes formas de texto ou recursos de fala, como, por exemplo, a ironia ou a paródia.

Numa sala de aula de língua estrangeira, nós professores, temos ciência de que devemos abordar todas estas competências, pois estão em contínua interação e dão forma à *competência de linguagem* do aluno. O QECR (2001) ainda enfatiza que os educadores europeus têm como missão centrar as suas ações no aprendiz: quais são os seus recursos, as suas necessidades, as suas características e motivações. A competência da linguagem deve ser uma via de conexão com qualquer cidadão europeu, numa comunidade única. Indiscutivelmente, este é um trabalho árduo e que exige um alto nível de disponibilidade e empenho do professor, mas acreditamos que isto é um esforço que deve ser feito, e mais importante, não deve ser deixado de lado. É notório e inegável que muitos professores, devido à alta carga de trabalho, acabam por ministrar as suas aulas de forma automática e, por consequência, fixam-se nos livros didáticos (que por sua vez, são, na sua maioria, ainda menos flexíveis) e no desenvolvimento único e exclusivo da competência linguística.

Nos últimos anos, contudo, esta discussão tem-se intensificado, ao passo que presenciamos diversas mudanças sociais, culturais e tecnológicas. A respeito de um ensino que vai além das competências de currículo, Kramsch (1995)⁴ defende que os objetivos do ensino de línguas não podem estar limitados à prática de leitura, oralidade e compreensão, mas devem incluir também a oferta de conteúdos culturais de orientação humanista, sublinhando a importância primordial da educação intercultural para a promoção da paz e da compreensão internacional.

⁴ Como citado em Polychronou, M. (2023).

Passo a passo, pequenas mudanças podem transformar significativamente a qualidade das aulas, fazendo com que os conhecimentos linguísticos não permaneçam isolados, mas se articulem com outras habilidades, atitudes e se convertam em ação. Deste modo, os discentes passam a compreender também os aspetos socioculturais do contexto globalizado em que se inserem, encontrando na sala de aula um espaço seguro, onde o ato de fala possa ser frequente e destemido. Atualmente, vemos uma nova geração de educadores ser incentivada a procurar e a experimentar novas estratégias pedagógicas capazes de tornar esse processo mais significativo. No nosso caso, o recurso ao teatro revela-se uma dessas possibilidades, ao permitir integrar oralidade, criatividade e colaboração, permitindo que as línguas estrangeiras e a exploração das mais diferentes culturas sejam vividas de forma autêntica.

3.1 Atividades ou Estratégias Dramáticas

A aplicação do teatro como ferramenta pedagógica é uma prática de longa data em salas de aula ao redor do mundo. Isso deve-se, não somente ao facto de ser altamente motivacional para os alunos, pelos fatores cinestésicos e catárticos, mas também pelo facto das construções narrativas do texto teatral serem “parte da relação única entre linguagem e forma que chamamos de literatura” (Chambers, 1982, p.6 como citado em McCaslin, 2006, p. 270⁵), uma mais profunda compreensão da língua.

Nesta investigação-ação, procuramos incorporar diferentes estratégias dramáticas na nossa didática para impulsionar a oralidade dos discentes do oitavo e décimo ano, tanto em qualidade como em quantidade. Mais do que apenas fazer com que os alunos cometessem menos erros gramaticais, nosso objetivo era que, através destas atividades, desenvolvessem mais confiança e poder de fala.

Infelizmente, o teatro ou a dramatização, quando citados em contexto escolar, acabam por ser restringidos a pequenos diálogos já prontos, aprendidos de cor para serem

⁵ Tradução própria. “[...] they are all part of the unique relationship between language and form we call literature.” (Chambers, 1982, p.6 como citado em McCaslin, 2006, p. 270)

recitados diante da turma, em interpretações de personagens sem profundidade e desconexos, e muitas vezes, para as necessidades linguísticas de uma situação sem futuro. O *drama*, como explica Schmit (2003), é baseado na experiência alimentada pelos sentidos e pela sensibilidade do aluno; é uma abordagem multissensorial, lúdica, ativa e coletiva que constitui uma formação básica transversal, principalmente nas escolas primárias inglesas. Brian Way e Dorothy Heathcote concordam que é através da vivência, e graças à expressão dramática, que os discentes aprendem e compreendem qualquer tipo de conteúdo (como citado em Schmit, 2003). Heathcote, que trabalhou a fundo para analisar o *drama* como um meio para o desenvolvimento de habilidades e para autonomia, via esta estratégia como uma ferramenta para expandir o leque de conhecimentos dos discentes através das experiências de vida e “para dar sentido ao seu mundo de uma forma mais profunda” (McCaslin, 2006, p. 262).⁶

Como descrito anteriormente, a peça teatral por si só não nos traria os resultados esperados, sobretudo pela escolha dos alunos, por isso, decidimos por explorar outras atividades que trouxessem os mesmos conceitos trabalhados em uma peça, mas em menores escalas, como pretendemos destrinchar a seguir. Assim sendo, organizamos as estratégias escolhidas em uma escala que chamaremos de “espectro de teatralidade”. Classificamo-nas de acordo com sua complexidade, nível de encenação e o quanto exigem do aluno. Nos extremos do espectro, as atividades variam entre a leitura dramática, que tem um grau mais baixo de encenação, até a peça teatral, que é a mais complexa das atividades. A leitura dramática não exige memorização ou que o aluno necessariamente incorpore um personagem, sendo o enfoque a interpretação oral, enquanto a peça dramática demanda memorização de diálogos, movimentação em palco, expressão corporal, entre outros aspectos.

Pudemos selecionar essas diferentes estratégias principalmente a partir da análise das aulas de *drama*, muito comum no ensino anglo-saxónico (Schmit, 2003). Nas aulas, não necessariamente trabalha-se com um espetáculo final em mente, mas sim na representação e na experiência teatral. Por isso, algumas práticas desta abordagem são

⁶ Tradução própria. “(...) her concern is that children use drama (...) to make sense of their world in a deeper way.” (McCaslin, 2006, p. 262)

proveitosas para a aprendizagem de línguas e, entre eles, selecionamos as seguintes, que chamaremos leitura dramática (*staged reading*), jogo dramático (*role-play* ou *jeu-de-rôle*), peça participativa (*participation play*) e frases-gatilho (*story starters* ou *trigger phrases*) (McCaslin, 2006).



Figura 1- Espetro de teatralidade

3.1.1 Leitura dramática

O texto dramático encontra-se equilibrado entre o oral e o escrito, por usar da forma para expressar algo que só se poderia fazer através da voz. Maria Reis (2006) descreve este fenómeno como um paradoxo do texto teatral, que possui duas versões numa só, o texto escrito e a sua encenação, em que uma não existe sem a outra. É essencial que o leitor, neste caso, se aproprie do papel de ator, para que a mensagem completa seja efetivamente transmitida ao recetor. Jean-Pierre Ryngaert (como citado em Reis, 2006) explica que o texto literário, em especial o texto dramático, é um *texte troué* ou um texto lacunoso, e o leitor tem como tarefa completar as lacunas, concebendo uma interpretação nova para a obra na sua representação.

Apesar de não termos utilizado o texto teatral em grande escala na nossa investigação-ação, encorajamos a leitura dramática diversas vezes em aula ao ler textos

do manual ou mesmo a leitura de textos realizados pelos discentes, para uma compreensão mais profunda e, subsequentemente, uso da língua em questão. A leitura dramática é clara a partir do nome. Os atores, os alunos, leem os seus diálogos, sem a necessidade de movimento de palco ou fantasias, enquanto o objetivo é afastarem-se de uma leitura fria e não-dinâmica. Este tipo de atividade propõe um trabalho dos ritmos e fluxos do diálogo (Gomes, 2012), e a leitura em voz alta permite que, tanto os professores quanto os alunos, possam notar os pontos fracos na oralidade e corrigir o que for necessário para a melhoria e aprendizagem (McCaslin, 2006).

Ao ter que refletir sobre suas escolhas, defendê-las, interagir e colaborar com seus pares, os alunos deviam ter um papel mais ativo no processo de aprendizagem.⁷

(Gomes, 2012, p.60)

É importante frisar que, a abordagem do professor em relação aos erros é de extrema importância, visto que no QECR (2001) somos instruídos a analisar os erros como a prova do desejo do aluno de se comunicar, apesar da sua dificuldade e das suas fraquezas, e a correção deve também vir acompanhada de uma análise e explicação, mais especificamente nos casos em que o erro interfere na comunicação. Durante as leituras dramáticas, valorizamos a correção quando o objetivo da comunicação não foi alcançado, interrompendo a leitura porventura, e pequenas falhas foram corrigidas no fim das leituras.

Reis (2006) continua por apresentar o leitor como *mediador* do texto, em que soma às suas leituras o uso de outras linguagens, como a linguagem corporal, gerando para o texto um novo resultado e assim, o mediador conduz o ouvinte ao prazer do texto e às suas emoções. Neste processo lúdico de transmissão do texto, o mediador transforma-se em personagem: ao mergulhar no âmbito dramático do texto, a imitar o “eu dramático”, está a acessar àquela personalidade e a expressar-se como um outro “eu”, o que impulsiona o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, outra

⁷ Tradução própria. “Having to reflect upon their choices, defend them, interact and collaborate with their peers, students were supposed to have a more active role in the learning process.” Gomes, E. (2012), p.60.

vez pelo facto de a imitação ser um ato catártico para o dito então mediador do texto dramático.

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.

(Reis, 2006, p.48.)

Por esta perspectiva, pode-se dizer que a leitura dramática foi mais eficaz nas aulas de língua inglesa. Visto que os alunos têm um nível mais elevado de proficiência, os pontos a aprimorar na oralidade já não são tão especificamente os erros de pronúncia e a gramática, mas o ritmo, a prosódia e a compreensão mais profunda do “eu dramático” (mesmo não tratando-se necessariamente de um texto teatral).

3.1.2 Improvisação e frases-gatilho.

Entre as estratégias exploradas em sala de aula, a improvisação e o uso de frases-gatilho foram utilizadas em menor escala, contudo, mostraram-se muito úteis para fugir da reprodução mecânica dos diálogos, e também da maior exigência dos jogos ou peças teatrais. Estas são menos rígidas e mais acessíveis, de modo a aflorar nos alunos um discurso mais espontâneo em língua estrangeira.

No caso das frases-gatilho, estas foram utilizadas em alguns exercícios, como uma introdução ao jogo dramático, por exemplo, com o objetivo de abrir espaço para a imaginação e facilitar a produção de textos e diálogos originais. Conforme explica McCaslin (2006), a escrita criativa oferece uma ligação às aprendizagens essenciais, ao mesmo tempo que envolve as crianças numa variedade de estilos de aprendizagem. Assim, as frases-gatilho funcionaram como suporte e ajudaram os alunos a ultrapassar a dificuldade inicial de “não saber o que dizer” e a construir discursos mais expressivos e personalizados.

Na obra de Viola Spolin, a improvisação destaca-se como uma das suas principais contribuições. A autora do livro “Improvisação para o teatro” apresenta a improvisação teatral como uma experiência formativa em que, no momento de espontaneidade, os atores do jogo teatral funcionam como um “todo orgânico” e encontram-se envolvidos no ambiente em todos os níveis: físico, intelectual e intuitivo (Itani, 2023). Spolin afirma ainda que os jogos teatrais, principalmente quando improvisados, conduzem os participantes ao domínio deste intuitivo, que considerava ser “o mais vital para a situação de aprendizagem” pois desperta um aspecto natural tanto no discurso quanto na cognição do ator. (Spolin, 1999, p.3 como citado em Itani, 2023, p.76).

Estas estratégias que parecem não ter tanto valor à primeira vista, foram ferramentas valiosas não apenas para o desenvolvimento linguístico, mas também para a impulsionar a fala de maneira leve e espontânea em sala de aula. Como debruçaremos-nos com mais afinco em descrever no capítulo a seguir, estas estratégias foram usadas com mais brevidade em aula, mas tiveram resultados positivos, principalmente no que diz respeito à motivação e participação dos alunos.

3.1.3 Dramatização e jogo dramático

Antes de mergulharmos no que é o jogo dramático, é importante sublinhar que a dicotomia do teatro e do jogo teatral/dramático é um tópico muito debatido, dado que vários autores reforçam que é importante não reduzir o jogo dramático à criação de um produto final ou a um exercício fundado em normas rígidas. E esta é exatamente o que difere os dois: o teatro tem como objetivo o grande espetáculo, enquanto o jogo dramático concentra-se na representação por si só, sem floreios nem adereços. Ryngaert (1981)⁸ defende que o mais importante para a verdadeira aprendizagem é o processo: a apropriação do texto, a superação de bloqueios e inibições, a consciencialização do valor do que se diz e de como se diz. Barata (1979)⁹, por sua vez, via o jogo como uma ferramenta para vencer “o medo de ser ridículo” e de

⁸ Como citado em Silva (2010).

⁹ *ibid.*

compreender que, no processo de representação, a voz e o corpo se articulam num único discurso.

No jogo dramático, que também chamaremos de jogo teatral, *role-play* ou *jeu-de-rôles*, os alunos tendem a esforçar-se mais e a aplicarem os aprendizados adquiridos em aula e através das leituras dramáticas. Evidentemente, o jogo dramático tem um caráter mais complexo quando o comparamos com as estratégias que abordamos anteriormente, pois comporta uma dimensão lúdica, transformando aquele que proclama em personagem, e tem como objetivo comunicar e despertar no outro o prazer do texto (Reis, 2006). No jogo dramático, os alunos assumem diferentes papéis, transcendendo as suas identidades quotidianas e explorando o seu próprio potencial, através de trajetos que podem adaptar, e *personas* que podem desenvolver, aprimorar e vivenciar. O resultado é nada mais do que uma expansão de repertório dos participantes (McCaslin, 2006). Essa brincadeira com o texto, permite a melhoria da competência comunicativa por meio da construção desta situação artificial, recreacional, onde os aprendizes alcançam o “outro”, assimilando conhecimentos de uma outra língua e/ou outra cultura de forma significativa.

Embora muitos professores evitem implementar atividades como o jogo dramático em sala de aula, devido a possibilidade de interrupção do silêncio e da ordem, esta atividade mostra-se benéfica como abordagem pedagógica para o desenvolvimento da oralidade em alunos de língua estrangeira. Kumaran (2017, como citado em Rojas e Villafuerte, 2017), afirma que a prática do jogo dramático é algo pelo qual os alunos são muito motivados, e que a participação neste tipo de atividade possibilita o desenvolvimento da comunicação em contextos reais. Para além disso, os alunos demonstram ter menos receio em relação a atos de fala, e comunicam-se sem grandes hesitações.

O jogo dramático é uma prática de linguagem funcional que permite a aplicação de diferentes estilos de correção, como correção de erros, autocorreção, correção de colegas, etc., entre estudantes de inglês.¹⁰

(British Council, 2004).

Indo além no que concerne o papel do professor, Itani (2023) explica que, na visão de Viola Spolin, não devemos nos contentar em sermos apenas um transmissor de conteúdos de forma rígida, mas sim um participante ativo do jogo dramático, que interage com os alunos como um mediador dinâmico, dando suporte durante o jogo e tornando a aprendizagem mais autêntica e envolvente.

Igualmente, Dorothy Heathcote introduziu contribuições importantes ao trabalho dramático em contexto educativo. Heathcote desenvolveu o conceito do manto do especialista (*mantle of the expert*), no qual os alunos assumem a identidade de especialistas numa determinada área, proposta pelo professor. Essa estratégia pode ser aplicada não apenas em aulas de língua estrangeira, mas Heathcote enfatiza que deve ser usufruída por qualquer disciplina curricular, tal como McCaslin (2006, p.262) salienta: “A preocupação de Heathcote é que as crianças utilizem o drama para expandir sua compreensão (...) não há área do currículo em que ela não tenha usado o drama.”¹¹ A dramatização através deste método transforma a sala de aula num espaço fértil para a aprendizagem, em que o conhecimento é construído em conjunto e os discentes exercem sua autonomia. Ao invés de simples ouvintes ao absorver informação, os alunos tornam-se protagonistas, responsáveis pela solução de problemas e tomada de decisões, pelos olhos do *especialista*.

Para a autora, é através da dramatização que os alunos podem investigar criticamente os mais amplos e complexos conceitos. Ao assumir os seus papéis, os jogadores também assumem as características emocionais e intelectuais da sua personagem, o

¹⁰ Tradução própria. “Roleplay is a practice of functional language that allows the application of different corrective styles such as error correction, self-correction, peer correction, etc, among English language students.”

¹¹ Tradução própria: “her concern is that children use drama to expand their understanding (...) there is no area of the curriculum in which she has not used drama.”

que catalisa a aprendizagem de modo significativo. Theo Bryer apresenta-nos um dos trabalhos de Heathcote que exemplifica o seu método: “em uma classe de crianças de nove anos, as crianças aprendem sobre Joseph Lister e suas inovações médicas e seu significado para a medicina moderna” (Bryer, p.33). O objetivo de Heathcote é fazer com que os alunos não apenas fixem-se na história mas sim que envolvam-se profundamente no significado e nos desdobramentos do material disponibilizado.

Esta motivação para educar as crianças através de 'olhar *com* Lister, não *para* o Lister' (Heathcote, 2015a, p.90, seus itálicos), reforça a sua proposição de que assumir um papel muda o que as crianças visualizam ou como interpretam o que vêem.

(Bryer, 2024, p.33)

A dramatização e o jogo dramático não são estratégias que apenas estimulam a oralidade, mas também promovem a autonomia, o pensamento crítico e, conseqüentemente, o envolvimento afetivo dos alunos. Estas duas estratégias foram, visivelmente, as mais utilizadas na nossa investigação, pela sua facilidade de aplicação e por gerar resultados positivos de forma surpreendente, como analisaremos em seguida.

3.1.4 Peça participativa

A peça participativa é uma estratégia que surge recorrentemente em meio aos textos sobre o teatro em contexto escolar. McCaslin apresenta-nos esta alternativa à peça teatral tradicional e afirma que envolver o público na dramatização “introduz as crianças à estrutura dramática de uma forma que a produção formal de prosa não faz” (2006, p.270)¹². Já Augusto Boal, que cunhou o método do Teatro do Oprimido, afirma que “existe um muro entre os espectadores e os atores no teatro Aristotélico”¹³;

¹² Tradução própria. “The participation play by involving the audience in the process as well as in the performance introduces children to dramatic structure in a way that the formal prosa production does not” (McCaslin, 2006, p. 270)

¹³ O teatro Aristotélico é a principal crítica de Augusto Boal e o que o levou a desenvolver o Teatro do Oprimido. No teatro clássico ou Aristotélico “o mundo é visto como perfeito [...] e todos os seus valores são impostos ao espectador, que delegam passivamente o poder aos personagens para agir e pensar em

os espectadores podem ser humanizados e terem suas capacidades de ação restituídas por meio da sua participação na performance” (Demirdis, 2021, p.15)¹⁴. Portanto, o ponto comum destes e de vários outros autores é o de que a peça teatral por si só não é capaz de incluir verdadeiramente todos os discentes, nem de proporcionar a todos uma experiência de aprendizagem rica e crítica.

Um dos aspectos centrais desta prática é o estímulo à aprendizagem cooperativa. Segundo Laguado (como citado em Rojas & Villafuerte, 2017), quando os alunos trabalham em conjunto para cumprir uma tarefa comum, estabelece-se uma troca que beneficia todos. Os que apresentam maiores dificuldades podem contar com o apoio dos colegas com mais facilidade; simultaneamente, estes consolidam conhecimentos ao explicar e orientar. Este movimento de colaboração horizontal favorece não só o desenvolvimento linguístico e a construção de competências sociais, pois os estudantes aprendem a escutar, negociar e encontrar soluções coletivas. Viola Spolin reitera que “é natural para os atores comunicarem-se diretamente com o público, se os membros da audiência são seus colegas” (Spolin, 1999, como citado em Itani, 2023, p.81).¹⁵ Desta forma, o muro que uma vez dividia atores e público desfaz-se: o espectador deixa de ser passivo à cena para estar livre para interferir, responder e partilhar suas opiniões, pensamentos e críticas no ato da peça.

Em contexto escolar, escolhemos adaptar o recurso da peça participativa para que fosse de mais acessível utilização em sala de aula. Ao invés de realizarmos uma peça em grande escala, partimos do jogo dramático em um formato mais elaborado, mas que fosse aberto à audiência, neste caso, os demais discentes presentes em sala, para que participassem do jogo. Como descreveremos a seguir, a peça participativa é uma estratégia que exige uma organização mais rigorosa, mas que pode ser muito frutífera para o desenvolvimento da competência de linguagem da turma como um todo,

seu lugar. Ao fazer isso [...] produz-se uma catarse do ímpeto revolucionário”. (Boal, 2008, p.151. como citado em Demirdis, 2021, p.5)

¹⁴ Tradução própria. “To Boal, there is a wall between the spectators and the actors in Aristotelian theatre; the spectators can be humanised and restored to their capacity of action again through their participation in the performance.” (Demirdis, 2021, p.15)

¹⁵ Tradução própria. “It is quite natural for players to directly communicate with the audience if the audience members are their fellow players.”

diferente dos jogos dramáticos ou da peça teatral, que concentram-se em grupos menores, na prática da peça participativa, observamos um envolvimento mais global dos alunos, apesar da grande demanda de organização.

3.1.5 Peça teatral

Embora tenhamos analisado que as demais estratégias dramáticas têm uma maior aprovação entre os acadêmicos em comparação com o teatro convencional, existem também fatores que caracterizam esta atividade como um recurso pedagógico de grande valor para o ensino de línguas estrangeiras, sobretudo pelo impacto que tem nos discentes, pela sua exigência e pelos resultados que proporciona.

Como já discutido anteriormente, o uso da peça teatral pode se perder ao concentrar-se demasiado no espetáculo final e não no processo de representação, que é de fato a parte mais enriquecedora quando se trata do desenvolvimento da competência comunicativa. Além desta, outras críticas vêm à tona quando esta atividade é analisada mais profundamente. A dependência de um texto fixo pode restringir a expressão criativa dos alunos, ao prender-se fortemente às palavras, e dificultar a exploração e imaginação que poderiam ser trabalhadas na representação. Como explica Leenhardt (1994, p.23-24, como citado em Silva, 2010, p.6):

[...]o jovem 'ator', ao reduzir-se à palavra, ignora a representação e limita-se a dizer sem representar, o que conduz à mutilação e à deformação da expressão dramática da obra em causa [...] será necessário, de princípio, eliminar o texto em benefício exclusivo da ação que se pretende mostrar.

Com base na nossa experiência com a peça teatral, uma das desvantagens é a de não ter sido possível incluir um maior número de alunos na representação. Infelizmente, é um processo seletivo não propositalmente injusto e que acaba por prejudicar o restante do grupo. Por outro lado, no caso dos alunos que participaram de algum modo no processo de montagem do espetáculo ou que assistiram aos ensaios, também podem aprender através da observação “ao longo de todo o processo e funcionar

como uma reflexão acerca do desempenho próprio e dos colegas, como uma auto e heteroavaliação” (Alves, 2014, p.24).

Apesar dos pontos negativos, a peça teatral cria um ambiente de imersão linguística em que, como sabemos, os alunos manipulam a língua-alvo assumindo personagens, interpretam emoções e diferentes pontos de vista, e interagem seguindo enredos teatrais, literários ou construídos de forma colaborativa. Em contexto de sala de aula de língua francesa, tivemos a oportunidade de realizar uma peça teatral com um grupo de alunos, e vimos despertar neles uma dinamização e um conforto com a língua que não era tão evidente antes disso.

Durante o processo de preparação e apresentação de uma peça, os alunos não apenas exercitam a oralidade em língua estrangeira, mas também desenvolvem outras competências essenciais. Como salienta García Velasco (2008, p. 36, como citado em Alves, 2014), nesse percurso são trabalhadas dimensões como a autoestima, o respeito pelo outro, o trabalho em grupo, a memória, as expressões verbal e corporal, a atenção e a agilidade mental. Indo mais além, Viola Spolin explica que o processo de dramatização é capaz de gerar uma “memória corporal”, em contraste à retenção mental. A autora, que desenvolve em sua obra em mais detalhe o conceito de “Sensory Awareness exercise”, explica que “o primeiro passo para reconhecer que a memória física existe dentro de nós e pode ser chamada intuitivamente sempre que precisamos dela” (Spolin, 1999, p.357, como citado em Itani, 2023, p.80). Spolin explica que a representação teatral promove esta memória intuitiva, que é reatividade organicamente pelo nosso corpo quando em contato com o ambiente teatral (Itani, 2023). Por sua vez, Almeida (2012) complementa com a ideia de que o texto teatral no contexto pedagógico faz com que a língua seja usada em contexto, fazendo este criar vida, tornar-se autêntico. “O teatro tem o potencial de tornar a experiência de aprendizado divertida para os alunos e ainda, memorável, pois é interativa e visual”¹⁶ (ibid, p.16).

¹⁶ Tradução própria. “Drama has the potential of making the learning experience fun for the students and even memorable because it is interactive and visual”. (Almeida, 2012)

Ao mesmo tempo, a peça teatral proporciona contacto com a linguagem de forma multidimensional. García Velasco (2008, p. 37, como citado em Alves, 2014, p.23) destaca que a linguagem teatral pode integrar literatura, música, pintura, dança, canto, mímica e recitação, colocando os estudantes em diálogo com diferentes manifestações artísticas. Esta pluralidade expande o campo de aprendizagem e passa a ser um exercício não somente linguístico, mas também criativo, crítico e cultural. Este aspecto multidimensional das linguagens é valorizado por vários dos documentos orientadores em que nos apoiamos na área da educação. Conforme o PASEO (2017, p.21), os discentes devem ser capazes de “aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógicos e digitais”. Gomes (2012) relembra que promover o contacto com diferentes tipos de texto (peças de teatro, contos, artigos de jornal, entre outros) é um dos objetivos especificados nas Aprendizagens Essenciais de Inglês como Língua Estrangeira. De forma específica, a diretriz informa que é esperado que os alunos de 11º ano sejam capazes de:

ler, compreender e identificar diversos tipos de texto; [...] marcas do texto oral e escrito que introduzem mudança de estratégia discursiva, de assunto e de argumentação; interpretar informação explícita e implícita em diversos tipos de texto, pontos de vista e intenções do(a) autor(a).

(Ministério da Educação, 2018b, p.5)

Este contacto com diferentes formas de texto é essencial para a aprendizagem de língua estrangeira para que o aluno esteja familiarizado com as mais diversas formas que a língua pode assumir. No que concerne às diretrizes referente às Aprendizagens Essenciais de Francês no 8º ano, espera-se dos alunos que interajam “sobre situações do quotidiano e experiências pessoais, pronunciando de forma compreensível, em conversas curtas, bem estruturadas e ligadas, tendo em conta o discurso do interlocutor” (2018a, p.7). Neste caso a peça teatral vêm utilizada como uma alternativa à uma metodologia mais tradicional de língua estrangeira, onde o texto teatral permite o acesso à situações comunicativas mais autênticas em contraste com um material segmentado, como explica Almeida:

[...] os alunos recebem um contexto, fornecido pelo texto completo, que é a peça. O projeto evolui com o objetivo da apresentação. A linguagem é adquirida dentro do enquadramento da história, há um fio condutor, que leva a um produto final, a performance.¹⁷

(Almeida, 2012, p.64)

A partir de uma perspectiva linguística, Sphonix-Rust (2017) constatou que os alunos que participaram do seu ateliê de teatro na sala de língua estrangeira, notaram que a atividade facilitava a aprendizagem da língua e melhorava a pronúncia. A autora observa que a memorização dos diálogos da peça teatral foram um meio eficaz de melhorar a competência comunicativa de seus discentes. O teatro permite, portanto, que o aprendiz adquira uma independência em língua estrangeira, desenvolvendo a naturalidade própria da oralidade, mas também aspectos fonéticos e prosódicos. Segundo Zucchet (2000, como citado em Sphonix-Rust, 2017), o domínio e o verbo e a palavra é que leva a esta conquista do direito de expressão.

Finalmente, podemos concluir que a peça teatral é uma atividade potencialmente motivadora e também enriquecedora para os alunos, por estimular o trabalho em grupo e promover um senso de responsabilidade e cooperação entre os alunos. Ainda, os alunos que estão motivados empenham-se verdadeiramente e trabalham para ter os melhores resultados (Early & Tarlington, 1983, como citado em Almeida, 2012). “Aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação” (Rodrigues et al., 2001, p. 17), trabalhar em equipa, interagindo com tolerância, empatia e responsabilidade (ibid) são alguns dos valores que se esperam dos alunos ao fim da escolaridade obrigatória e que podem ser trabalhados num projeto como o de uma peça teatral, pois os alunos têm que se adaptar para pertencer ao grupo, a fim de realizar a tarefa (Almeida, 2012).

¹⁷ Tradução própria. “the students are provided with a context, supplied by the whole text, which is the play. The project evolves with the aim of the presentation. The language is acquired within the frame of the story, there is a conducting thread, which leads to a final product, the performance.” (Almeida, 2012, p.64)

3.2 Motivação e Autonomia

Há um grande número de pesquisas que apontam as atividades dramáticas como instrumento motivador no contexto escolar, desde o Ensino Básico até ao Ensino Superior, pelos motivos que já conhecemos, como, por exemplo, o ambiente descontraído propício para a aprendizagem e os recursos linguísticos e socioculturais em ação, mas também por outras razões pouco comentadas além da redoma da Educação, e que seriam de grande vantagem se fossem expostas aos nossos alunos.

Primeiramente, pelo incontestável, sabemos que, se o professor é capaz de criar um ambiente adequado, seja no quotidiano de uma sala de aula ou numa ocasião pontual para um projeto teatral, os alunos têm grandes chances de prosperar. No caso de se escolher dar início a um projeto como uma peça de teatro, ou mesmo atividades de menor escala, como um jogo dramático em aula, a preocupação com este ambiente deve ser levada em consideração. McCaslin (2006) afirma que a primeira tarefa de um professor é criar uma atmosfera em que os participantes em um jogo dramático se sintam confortáveis e à vontade uns com os outros, para que trabalhem juntos. Rojas e Villafuerte (2017) concordam e acrescentam que este ambiente deve ser inovador, e que gere nos estudantes uma experiência de aprendizagem memorável, sob abordagens colaborativas e comunicativas. As estratégias dramáticas e o ambiente que proporciona aos participantes (como ambiente de aprendizagem teatral ao invés de trabalho formal, tendo como objetivo o espetáculo ou somente a representação) sustenta a motivação e o entretenimento, o lúdico, e por esta razão desperta sentimentos que geram uma rica experiência linguística aos alunos, como explica Elizabete Gomes (2012). Phil Benson, por sua vez, afirma que experiências de aprendizagem de línguas fora da sala de aula são cruciais para o crescimento da autonomia; é uma falácia pensar que a autonomia pode ser ensinada ou crescer no contexto da experiência em sala de aula sozinho (2022, p.1).

Os professores desempenham um papel fundamental, em oferecer oportunidades de autonomia aos alunos, com o intuito de encorajá-los a compreender e investir as suas próprias jornadas de aprendizagem, e de inspirá-los a serem mais confiantes e participativos, não somente em contexto escolar, mas também no futuro, no mundo que os espera. Alunos com senso de autonomia têm mais probabilidade de serem participativos em aula e dedicados à aprendizagem de línguas. Além disso, são guiados para o sucesso, não apenas como alunos, mas como cidadãos que encontraram desafios e oportunidades na vida além da sala de aula (Larsen-Freeman et al, 2021). Podemos encontrar, na prática do *drama*, essa atenção à autonomia do aluno. Implicitamente, num ambiente teatral, é o aluno quem deve tomar o lugar de ator e realizar as tarefas necessárias para assumir o seu papel. Numa era em que educadores procuram formas inovadoras, de implementar estratégias para promover uma maior autonomia aos discentes, para que sejam capazes “de pensar crítica e autonomamente, criativo(s), com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (Rodrigues et al., 2017), as atividades dramáticas mostram-se, mais uma vez, um recurso conveniente, pois é da natureza do dramatização que o professor não seja o protagonista.

Durante o ano letivo, percebemos que, uma certa quantidade de alunos, em ambas as turmas, evitava ao máximo falar em língua estrangeira ou participar oralmente na aula. Pela nossa observação, isto não se dava exatamente pela falta de envolvimento dos alunos, mas por outras razões. Nation e Newton (como citado em Rojas e Villafuerte, 2017) identificam cinco possíveis causas pelas quais os alunos apresentam alguma relutância em falar em língua estrangeira: vocabulário inadequado, controle limitado da gramática, falta de fluência, timidez e falta de encorajamento. Zoltan Dornyei, por sua vez, explica motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira pode surgir, principalmente, de duas maneiras, através do modelo do *L2 Motivational Self System*: o *Ideal L2 Self*, que é a imagem que o aluno constrói de si mesmo, as expectativas que cria como futuro falante da língua-alvo e, o *Ought-to L2 Self*, ligado às expectativas externas e pressões sociais. Enquanto este último tende a gerar uma motivação menos duradoura, o *Ideal L2 Self* sustenta-se de forma mais consistente, pois está relacionado

com os desejos e ambições do aprendiz e não numa motivação forçada. (Šafranĵ, J et al., 2021). Como professores, interessa-nos sobretudo promover nos alunos o seu *Ideal L2 Self* e encorajar mais engajamento comportamental, a participação ativa do aluno nas atividades propostas, pois assim podemos garantir um maior envolvimento e consistência na jornada de aprendizagem da língua estrangeira.

Se os indivíduos aumentarem a sua consciência no que diz respeito à aquisição de novas competências e estratégias necessárias para preencher esta lacuna, esta autoconsciência representará na realidade uma motivação, i.e. um incentivo a investir mais esforço no desenvolvimento do comportamento pretendido.

(Šafranĵ et al., 2021, p.190)

Da mesma forma, Deci & Ryan (1985)¹⁸ enfatizam que a motivação intrínseca é mais sustentável, porque leva o indivíduo a realizar atividades pelo puro interesse e prazer, de forma voluntária, independentemente das recompensas externas. Contudo, os autores adicionam uma noção mais detalhada da motivação extrínseca e como pode ser potencialmente usufruída e instrumentalizada. Deci & Ryan identificam quatro tipos de regulações da motivação extrínseca: externa, introjetada, identificada e integrada, sendo a “internalização” o processo pelo qual estas inicialmente externas são transformadas em formas mais internas e autônomas de regulação (1985, como citado em Deci et al., 1991):

- **Regulação externa:** representa o nível menos autônomo, em que o comportamento ocorre em resposta a contingências externas.
- **Regulação introjetada:** mesmo sendo internalizada, ainda se aproxima do controle externo, pois envolve pressão interna, como sentimentos de culpa ou obrigação.
- **Regulação identificada:** ocorre quando o discente reconhece o valor da atividade e a realiza de forma mais voluntária, integrando-a parcialmente ao *self*.

¹⁸ Apud Deci et al. 1991

- **Regulação integrada:** é a regulação de grau mais autônomo da motivação extrínseca, em que o comportamento é plenamente assimilado e passa a refletir valores e identidades pessoais.

No processo de internalização, o papel do professor é determinante, já que a sua mediação pode favorecer ou inibir o envolvimento dos alunos. Certas atitudes, sejam elas da parte do aluno, dos seus colegas ou do professor, irão bloquear a sua motivação e, por consequência, a sua participação na aula. Reis (2006, p.44) enfatiza: para que um jogo dramático seja bem efetuado e resulte em aprendizagem genuína, “os participantes devem libertar-se dos julgamentos de aprovação e desaprovação, certo e errado, bom e mau pois [...] a tentativa e o erro são partes integrantes do aprendizado de uma língua estrangeira ”. Para mais, McCaslin explica que o professor tem responsabilidade em gerir este ambiente, saber elogiar o aluno, mas não excessivamente, evitar reagir de maneira irreverente, ou esperar competências que ainda não foram desenvolvidas.

Em relação a falta de produção oral dos alunos em sala de aula, algumas causas podem não estar diretamente ligadas ao processo de aprendizagem, e só podem ser solucionadas com o tempo e a dedicação do aluno em aprender a língua estrangeira. Contudo, o professor pode ser quem o incentiva, quem revela o real valor da aprendizagem, fazendo das suas aulas um momento memorável e relevante para o aluno. Acreditamos que, com estratégias instruídas pelo professor, os discentes ganham confiança para se expressar e se envolvem nas atividades propostas de forma autônoma e aplicada.

3.2.1 Problemáticas: questões de interesse e envolvimento.

A falta de envolvimento, principalmente dos alunos do Ensino Secundário, foi um impasse que nos impediu fortemente de aplicar, em maior escala, as estratégias dramáticas. Entendíamos, previamente, que a autonomia era de extrema relevância para a motivação e o envolvimento dos discentes, entretanto, havia uma certa repulsa à peça teatral.

Em contraste com o que é dito sobre o potencial motivador que encontramos no teatro, há também uma outra face de estereótipos, confronto de interesses e relutância. Jennifer Fredricks et al. (2019) realizaram um estudo com alunos de 3º ciclo e Ensino Secundário para examinar o que influencia o envolvimento e a falta dele, no contexto escolar. Os autores, como grande parte dos pesquisadores em educação, reforçam que a autonomia é ainda mais necessária quando os jovens sentem que têm a liberdade sob o seu comportamento, ao contrário do que é comum, no âmbito escolar, em que os professores (e não apenas, também os pais e outros responsáveis) impõe controlo. Os professores podem servir de suporte à autonomia dos alunos, ao expandir as oportunidades de escolha e ao dar voz aos alunos, como já mencionamos anteriormente. Os discentes, continuam os autores, têm necessidades psicológicas na fase da adolescência, que são de suprema importância para o seu bem-estar e realização, particularmente à medida que os jovens amadurecem e iniciam um processo de negociação com figuras de autoridade, e de reconhecimento das suas identidades como indivíduos autónomos.

Fredricks et al. (2019), ao apresentar os resultados do estudo feito com 22 alunos de escolas públicas na região Mid-Atlantic dos Estados Unidos, explicam que os alunos se sentiam mais envolvidos na aula pelos seguintes motivos:

- quando esses alunos gostavam do professor;
- quando gostavam do assunto que estavam a aprender;
- quando sentiam que estavam a ter um bom dia;
- quando estavam em dia com as suas tarefas e estudos.

No entanto, esses alunos descreveram momentos em que não se sentiam envolvidos:

- por estarem cansados;
- por não se interessarem pela aula;
- por não entenderem o conteúdo;

- por não gostarem do professor;
- por estarem distraídos por algo que acontecia nas suas vidas.

Ruth Crick (2012), em seu artigo “Deep Engagement as a Complex System: Identity, Learning Power and Authentic Enquiry”, apresenta e explica o conceito de identidade, no âmbito do envolvimento do discente, que foi crucial para o desenvolvimento de outras atividades que aplicamos, principalmente no caso dos alunos do Ensino Secundário. A identidade do aluno é descrita como a ligação que falta para uma aprendizagem eficaz, no contexto escolar e sociocultural, e podem ser definidas como “histórias sobre pessoas” e impulsiona o aprendiz a reimaginar e definir em quem ele se quer tornar. Ao permitir que o aluno encontre significado nas atividades propostas, e que se conecte à sua história de vida, só então o processo de construção do conhecimento é suprido de significado e, por consequência, gera mais envolvimento.

Ao realizar um inquérito com os alunos da turma 11ºY, constatamos que cinco dos quinze participantes do inquérito, se sentiam sobrecarregados e relutantes ao realizar atividades dramáticas à frente de seus colegas, por se sentirem estressados com a ideia de se apresentarem, e que isso afetava negativamente a sua performance; também por se sentirem hesitantes, ou sem vontade de se apresentarem, e prefeririam outras atividades. Os outros participantes do inquérito, mesmo que se sentissem nervosos, afirmaram sentir-se animados e confiantes com a ideia.

Analisaremos, no capítulo seguinte, as formas que encontramos de promover um envolvimento autêntico, em contexto de sala de aula, através de estratégias dramáticas adaptadas aos alunos, fora do conceito de “teatro” que conhecemos.

3.3 Aprendizagem de língua estrangeira

É fundamental para que a eficácia das estratégias dramáticas seja analisada, que ponhamos em diálogo também as perspectivas teóricas que explicam como se dá a

aprendizagem de língua estrangeira. Entre as abordagens que se revelam mais pertinentes, destacamos alguns autores.

Sob a perspectiva de Lev Vygotsky, a aprendizagem acontece de forma mediada, e desenvolve-se sobretudo na chamada *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*. Esta representa a ponte entre dois níveis: o primeiro sendo o nível de desenvolvimento real que representa o estado em que os aprendizes têm habilidade de concluir tarefas sem ajuda e o segundo, um nível em que os aprendizes ainda não têm capacidade de concluir tarefas de forma alguma. E porque estimula os alunos ao passo que lhes proporciona as ferramentas necessárias para que possam prosperar, a ZDP é onde o aprendizado mais significativo acontece (Vygotsky, 1978, como citado em Anwar et al, 2024). Como esclarecem Oliveira & Stoltz, exatamente na ZDP é onde se dá a área de atuação do professor. Vygotsky acreditava que era através da interação social que a criança teria acesso aos modos de pensar e agir correntes em seu meio, e o seu crescimento intelectual depende do seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (ibid). No que concerne à Educação, Vygotsky explica que a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio” (2004, p. 67, como citado em Oliveira & Stoltz, 2010, p.87). Posto isto, para que os alunos tenham uma experiência direta com o meio de modo que seja estimulante, podemos dizer que é responsabilidade do professor apoiar os alunos e proporcionar atividades que sejam adequadas ao seu nível mas ainda desafiadoras.

Vygotsky (1978)¹⁹ nos diz sobre a importância da interação entre alunos, professores e colegas para o desenvolvimento da linguagem. Através do diálogo, os discentes podem “imitar” modelos linguísticos, ampliando seu vocabulário e permitindo uma maior compreensão e absorção das regras gramaticais. A aprendizagem se dá durante a troca entre os interlocutores de níveis diferentes, em que um desafia ligeiramente o nível do mais iniciante, e assim oferece-lhe apoio durante a interação.

¹⁹ ibid.

Outros autores que analisam e dialogam com a teoria de Vygotsky compartilham a sua visão de que a interação social é crucial para o desenvolvimento cognitivo e de linguagem. As interações entre os alunos e a aprendizagem colaborativa são formas eficazes de motivar os alunos e envolvê-los mais no processo de aprendizagem (Anwar et al., 2022) . Johnson & Johnson (1999) reiteram que atividades em grupo permitem que os discentes compartilhem suas ideias e conhecimento uns com os outros dentro da sua ZDP. Atividades colaborativas podem aprimorar as suas habilidades de competência comunicativa (como citado em Anwar et al., 2024). Considerando isto, podemos analisar como as estratégias dramáticas adequam-se a este cenário. As atividades teatrais em sala de aula criam esses espaços nos quais o aprendiz, apoiado pelos colegas e pelo professor, arrisca novas formas de expressão oral, ultrapassando os limites da sua competência atual. Vygotsky em sua análise do teatro afirma que:

[...] o ator não precisa experimentar determinadas situações para poder sentir uma emoção e reproduzi-la no teatro. As emoções são construídas socialmente e estão dispersas por todas as situações e lugares percebidos via sentidos do sujeito, que é ator na sociedade em que vive e ator no palco.

(Vygotsky, 1973, como citado em Oliveira & Stoltz, 2010, p.87)

Num cenário como este, vemos o aluno a desafiar-se numa atividade comunicativa e a assumir um papel ativo no processo. Paulo Freire, que estabeleceu o debate na área da educação sobre a importância do diálogo “como instrumento fundamental para que os sujeitos possam enfrentar e superar as situações que os oprimem, procurando restaurar o seu lugar na sociedade” (Gonçalves, 2022, p.3) também implicou diretamente no trabalho de Augusto Boal, que por sua vez, concebe o Teatro do Oprimido, em que o diálogo entre atores e espectadores se fundem para que haja uma democratização do saber. Como abordamos anteriormente, os participantes da peça intervêm de forma não hierárquica, como “espect-atores”, propondo alternativas ao texto teatral, reformulando este diálogo: uma prática que estimula a oralidade espontânea através da troca entre os alunos (além de promover a consciência crítica e

a autonomia do aluno como agente da sua própria jornada de aprendizagem linguística).

De forma similar, Michael Long apresentou a “hipótese da interação”, que diz que a aprendizagem de língua estrangeira depende estritamente do contacto e da comunicação real. Segundo o autor (1983, como citado em Owusu et al., 2022), a aquisição eficaz de uma língua, seja ela materna ou estrangeira, depende do acesso a *input compreensível*: quanto maior a quantidade de *input*, mais rápido tende a ser o processo de aprendizagem, ao passo que a sua ausência ou falta deste *input* resulta em pouca ou nenhuma aquisição. Logo, grupos de alunos do mesmo nível se beneficiariam por compartilhar as mesmas dificuldades e por necessitar dos mesmos *inputs*.

Consequentemente, é óbvio que quando os participantes em qualquer discurso social compartilham uma relação de papel equilibrada, mais chances são dadas para a reestruturação interacional. Quando os participantes comunicativos são iguais em idade, status, posto, classe e nível educacional, a compreensão e aquisição de uma segunda língua são facilitadas sem esforço.²⁰

(Owusu et al., 2022, p. 177)

Todavia, aqui encontramos uma discrepância, pois “um desafio na compreensão e aquisição só surge quando há variações nas variáveis mencionadas” (ibid), e sem desafios, como podemos ter uma evolução na aprendizagem?

De forma a dialogar com as teorias abordadas neste capítulo, principalmente a de Vygotsky, a teoria do *input compreensível* de Krashen (1982, como citado em Patrick, 2019) acrescenta que a aquisição ocorre quando o aprendiz é exposto a uma linguagem ligeiramente acima do seu nível atual ($i+1$), em um contexto que permita compreensão. Enquanto Krashen concorda em vários pontos com Long, de que o input deve ser recebido em grande quantidade para que a produção seja igualmente proporcional e que “a aquisição da linguagem é inconsciente, implícita, apanhada de

²⁰ Tradução própria. “Consequently, it is obvious that when the participants in any social discourse share a balanced role relationship, more chances are provided for interactional restructuring. When communicative participants are the same in age, status, rank, class, and educational level, understanding and acquisition of a second language are effortlessly facilitated.” (Owusu et al., 2022, p. 177)

mensagens significativas e interessantes na língua-alvo”²¹ (Patrick, 2019, p.3), o autor apresenta uma perspectiva divergente ao introduzir o fator +1, o elemento desafiante, e ainda, Krashen insiste que a aprendizagem de uma língua estrangeira só se concretiza quando os alunos compreendem o input não apenas compreendem o *input*, mas também se encontram dispostos e motivados a assimilá-lo — condição que se revela determinante para o êxito do processo:

Os melhores métodos são, portanto, aqueles que fornecem '*input* compreensível' em situações de baixa ansiedade, contendo mensagens que os alunos realmente querem ouvir. Esses métodos não forçam a produção precoce na segunda língua, mas permitem que os alunos produzam quando estão 'prontos', reconhecendo que a melhoria vem de fornecer *input* comunicativos e compreensíveis, e não de forçar e corrigir a produção²².

(Krashen, 1987, p.7, como citado em Almeida, 2012, p.5)

Considerando os aspectos referentes à aprendizagem de língua estrangeira aqui destrinchados, podemos analisar que as estratégias dramáticas aplicadas em sala de aula podemos analisar que as estratégias dramáticas aplicadas em sala de aula podem ser compreendidas como um espaço privilegiado de mediação e interação, visto que tais práticas promovem situações reais e envolventes em que os alunos, apoiados tanto pelos colegas como pelo professor, conseguem expandir suas competências de linguagem. As atividades teatrais traduzem-se não só como lúdicas mas como exercícios de reflexão e profunda aprendizagem, e verdadeiros desafios para impulsionar a oralidade e consolidar a língua estrangeira em sua dimensão comunicativa, cultural e crítica.

²¹ Tradução própria. “The acquisition of language is unconscious, implicit, picked up from meaningful, interesting messages in the target language.” (Patrick, 2019, p.3)

²² Tradução própria. “The best methods are therefore those that supply 'comprehensible input' in low anxiety situations, containing messages that students really want to hear. These methods do not force early production in the second language, but allow students to produce when they are 'ready', recognizing that improvement comes from supplying communicative and comprehensible input, and not from forcing and correcting production”. (Krashen, 1987, p.7, como citado em Almeida, 2012, p.5)

3.4 Habilidades para o século XXI: incorporando a tecnologia à encenação.

Há cerca de uma década, quando a tecnologia tomou um espaço largo e inesperado na nossa sociedade e no nosso quotidiano, surgiu nas escolas um movimento de “modernização” da sala de aula: instalações de novos projetores, computadores, quadros inteligentes, implementação do uso de livros digitais, entre outras novas facilidades. Entretanto, muitas destas mudanças não seguiram alinhadas com o perfil dos alunos da nova geração. Muito se fala do consumo excessivo de conteúdos digitais e do aumento do uso diário dos telemóveis, principalmente pelos jovens, mas não é comum vermos os professores esforçarem-se para despertar nos seus alunos o interesse do desenvolvimento da criatividade, da cooperação com o outro ou do pensamento crítico através do uso destes aparelhos, de forma cativante.

Yu and Zadorozhnyy (como citado em Guernier, 2023) explicam que no caso dos professores de língua estrangeira, há uma expectativa que aumenta cada vez mais, da parte dos discentes, que é o uso de atividades pedagógicas habilitadas pela tecnologia, mas que sejam autênticas e significativas, ao invés de usar a tecnologia apenas para ter acesso a materiais digitais online, somente por querer ser moderno ou por evitar o uso do papel. A geração de alunos com que lidamos é uma geração da qual será impossível exigir que se ausentem do uso das tecnologias, por isso, é viável que procuremos inserir estratégias que incluam a tecnologia de forma saudável e que sejam aceleradoras do desenvolvimento de habilidades, que estão a ser cada vez mais requisitadas no mercado de trabalho.

Como iremos especificar no capítulo das metodologias, utilizamos as redes sociais e a criação de vídeos como forma de fundir o teatro às tecnologias, visto que era um aspeto muito presente na vida dos alunos, principalmente para os alunos do Ensino Secundário. Reunimos a produção de vídeos com a narrativa digital (ou digital storytelling) para aplicarmos a tarefa em ambas as turmas.

As tarefas de produção de vídeo, segundo Guernier (2023), aumentam, potencialmente, a motivação dos discentes a aprender a cultura e a língua estrangeira, além de melhorar a sua compreensão do conteúdo. Além disso, Moreno-Guerrero et al. (2020) argumentam que a utilização de vídeos pode também melhorar os níveis de atenção e memória.

A narrativa digital, por sua vez, pode ser descrita brevemente como contar histórias através dos media digitais, e nos últimos anos, maioritariamente através do veículo em vídeo. Ao contrário da narração escrita, a narrativa digital permite que os criadores expressem as suas histórias de maneira mais interativa, podendo incluir fotos, ilustrações, texto, vídeos ou música (Guernier, 2023). Este recurso, quando utilizado em sala de aula, tem revelado uma melhoria na autonomia, criatividade e pensamento crítico dos alunos, não só pelo facto de terem a liberdade de dar vida a um projeto nos seus próprios termos, mas também porque podem aprender a língua alvo de maneira mais descontraída e em diálogo com as suas realidades (*ibid*).

No que concerne ao uso das redes sociais, retiramos particularidades das redes mais usadas pelos nossos alunos, e aplicamos a nosso favor. Tínhamos como intuito conectar as atividades à sua realidade e, ainda, usufruir do carácter de comunidade das redes para gerar envolvimento. Gomes (2012) exemplifica este conceito, apresentando a proposta de criação de uma conta no *Twitter*, hoje nomeado *X*, em que os alunos podem partilhar as suas criações entre colegas ou até mesmo, de forma pública. No Ensino Secundário, uma conta pública pode ser problemática, mas funciona muito bem com alunos mais velhos. Guernier relata que nas observações feitas com os seus alunos universitários, a partilha dos vídeos criados pelos alunos no YouTube permitia que falantes nativos visualisassem e comentassem, de forma a acrescentar valor cultural à tarefa, e expandir o senso de comunicação global.

Raja, Qureshi e Albeshar (2017, como citado em Rojas e Villafuerte, 2017) enfatizam a importância de criar ambientes amigáveis, em que a tecnologia interage com a pedagogia analógica, e isto serviu de farol para as atividades que propusemos aos alunos. Trazer para o diálogo o mundo digital e as estratégias dramáticas permitiu-nos

ampliar os horizontes dos nossos alunos, para ambos os universos, e fazer com que compreendessem de forma mais crítica, a realidade em que vivemos.

3.5 O teatro como atividade democrática para o sistema de ensino

Não poderíamos deixar de mencionar, mesmo que de forma breve, uma das razões pelas quais o teatro ainda é uma atividade pedagógica que não devemos abandonar e sim, investir. O teatro, pelos múltiplos motivos que já apresentamos, pode ser altamente benéfico para a aprendizagem, ainda mais para a aprendizagem de línguas. Mas há um fator que pouco se discute e que é necessário trazer à tona.

Felizmente, não é uma realidade agravante no sistema de ensino europeu, porém, existem ainda muitas escolas que passam por dificuldades de apoio financeiro, assim como professores. A situação económica é, muitas vezes, o que leva professores a evitarem trazer atividades diferentes para a sala de aula, e isso afeta diretamente os nossos alunos. O teatro mostra-se como uma atividade relativamente barata, ainda mais se o intuito não são os grandes espetáculos, mas sim o uso das estratégias dramáticas como catalisadores da aprendizagem. McCaslin (2006) afirma que o teatro é, de todas as artes, menos caro, e não exige equipamentos elaborados nem materiais especiais. Moreno-Guerrero et al. (2020), no que diz respeito ao uso associado dos vídeos e jogos dramáticos, adicionam o facto deste método promover uma prática pedagógica mais sustentável, por utilizar poucos recursos materiais. Acreditamos que estas justificativas constituem justificativas relevantes e podem servir de orientação para docentes que ainda não identificam alternativas para enriquecer as suas práticas pedagógicas.

4. Metodologia

4.1 Primeiro ciclo

Após as primeiras observações, surpreendemo-nos em saber que ambas turmas com as quais trabalhamos eram dinâmicas, audazes e opinantes. O ciclo zero ambientou-nos a essas personalidades arrojadas e nos incitou a curiosidade para explorar novas formas de alavancar a oralidade nas turmas de inglês e francês. Apesar das vantagens, este primeiro momento foi breve e não traduziu a complexidade das emoções e interações interpessoais na sala de aula. No primeiro ciclo de investigação-ação, ao aplicar nossas propostas, implantou-se um sentimento de estranhamento e renúncia inicial da parte de alguns discentes, com os quais tivemos que trabalhar mais arduamente para contornar. Mesmo assim, ainda acreditávamos que era possível investir no nosso projeto.

Assim sendo, procuramos diferentes atividades dramáticas para usufruir em contexto de sala de aula. Para além do teatro em forma de obra cénica, como conhecemos, e que não é novidade na área da educação, exploramos aspetos das aulas de drama, que eram úteis para o ensino. Além dos jogos dramáticos (em inglês *role-play* e em francês *jeux-de-rôles*), examinamos a leitura dramática, o jogo de improvisação e a peça participativa como atividades dramáticas, com a intenção de potencializar a competência comunicativa dos alunos.

Num primeiro inquérito, feito com os alunos das turmas 8ºW e 11ºY, os resultados foram discrepantes com o que havíamos presenciado em aula. O questionário contava com oito questões, sendo que na escala de Likert foram aplicadas cinco das questões feitas. Da turma 8ºW, 17 alunos responderam ao questionário, enquanto na turma 11ºY, todos os 26 alunos responderam. Não consideramos os alunos que não responderam.

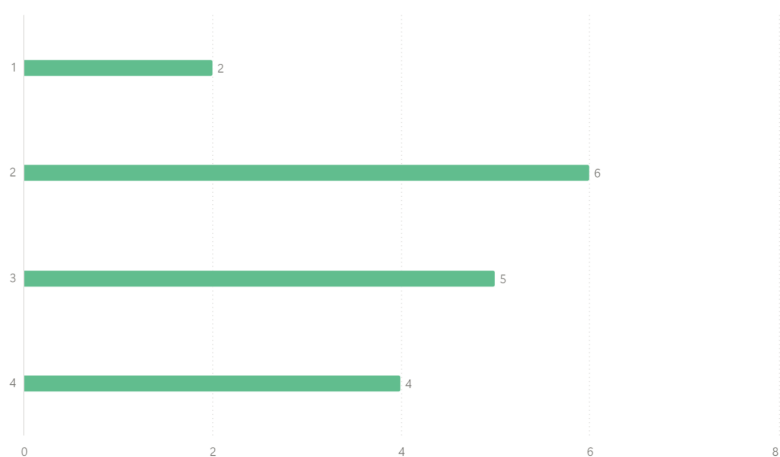


Gráfico 1 - Numa escala de 1 a 5, como descreves o teu interesse pelo teatro? Respostas do 8º ano.

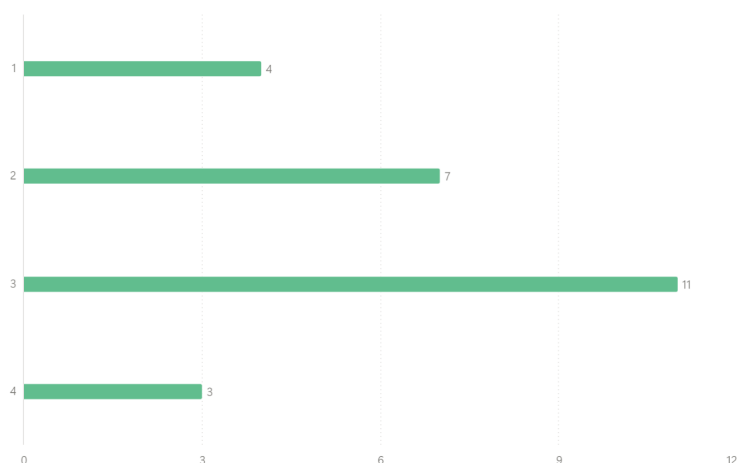


Gráfico 2- Numa escala de 1 a 5, como descreves o teu interesse pelo teatro? Respostas do 11º ano.

Nove alunos participantes do inquérito feito ao oitavo ano apontaram algum ou muito interesse pelo teatro (53%). Os restantes oito participantes afirmaram ter pouco interesse ou nenhum (47%). Já com os alunos do décimo primeiro ano, 14 apontaram algum ou muito interesse pelo teatro (56%), enquanto 11 mostravam-se contra ou pouco interessados (44%).

Em ambas as turmas, uma grande maioria, de 68%, nunca havia participado em nenhuma atividade que envolvesse teatro. Isso fez-nos imaginar o porquê desta certa falta de interesse - por nunca terem tentado. Ainda, 74% dos alunos que responderam ao inquérito dizem não ter confiança ao falar em público.

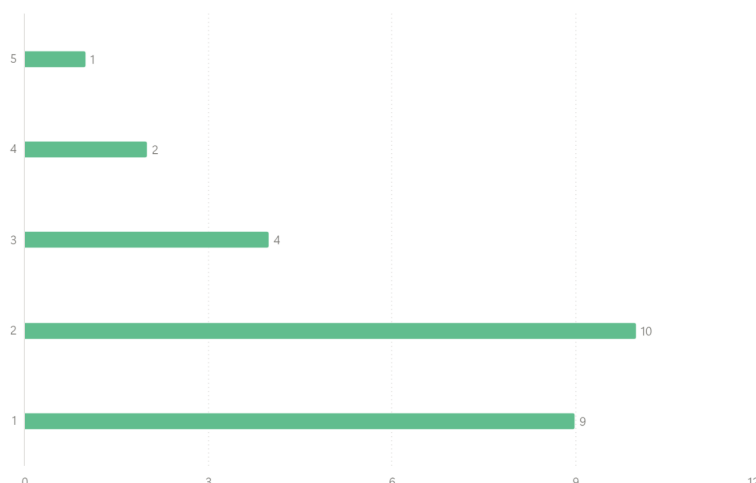


Gráfico 3- Numa escala de 1 a 5, como te sentes a falar/representar em frente ao público? -

11ºB

Apesar do desconforto e da rejeição ao desconhecido, o que nos levou a arriscar e avançar com o uso do teatro como ferramenta, porém, foi o outro lado da moeda. Treze alunos da turma 11ºB responderam ter alguma confiança com a língua inglesa (numa escala de 1 a 10, consideramos mais de 5), enquanto apenas cinco alunos da turma 8ºB responderam o mesmo - doze alunos responderam ter pouca ou nenhuma confiança (menos de 5 na escala de 1 a 10). Trabalhar em grupo era uma tarefa que agradava a 78% dos alunos, e 62% considerava-se disponível para assumir as responsabilidades de um projeto teatral como o proposto. Tendo isso em vista, decidimos que utilizaríamos as estratégias dramáticas para desabrochar o interesse pela performance em público e pela oralidade em língua estrangeira, para que esta habilidade não se tornasse um fardo para os alunos, visto que é tão requisitada dentro e fora do âmbito escolar.

No primeiro ciclo, optámos por dedicar tempo a observar e conhecer os alunos em profundidade, de modo a compreender melhor as suas necessidades, interesses e dinâmicas de grupo. Essa abordagem permitiu-nos ajustar as atividades que tínhamos em mente, garantindo que fossem mais alinhadas com a realidade e o universo dos estudantes, maximizando assim, a eficácia das estratégias que pretendíamos implementar.

4.1.1 A primeira proposta de uma peça bilíngue

Juntamente com o inquérito anterior, realizamos a apresentação da seguinte proposta. Por querer incluir o teatro em sala de aula, mas também tornar este exercício algo de maior relevância, que despertasse o interesse nos alunos e os fizesse trabalhar, e ainda pôr em diálogo as duas línguas estrangeiras de forma orgânica, propusemos aos alunos do 11ºY e do 8ºW uma peça bilíngue, que seria apresentada na Semana das Línguas, evento que acontece anualmente na Escola Secundária de Penafiel e conta com diversas atividades propostas pelos professores do Departamento de Línguas.

No caso da peça bilíngue, o nosso objetivo era fornecer autonomia aos discentes, na escolha da peça e nos aspetos artísticos da mesma. Hipoteticamente, os alunos do 11ºY teriam maior destaque durante a peça, visto que têm um nível mais elevado da língua alvo, enquanto os alunos do 8ºW fariam pequenas aparições, por meio de diálogos mais curtos, para acrescentar no aspecto cultural da peça. A encenação seria baseada num conto ou romance, adaptado posteriormente pela professora, que tivesse como tempo/espaço algum país francófono. Os alunos foram apresentados com as seguintes opções:

- A Bela e o Monstro, adaptação de Jeanne-Marie de Beaumont (Disney).
- Notre Dame de Paris ou O Corcunda de Notre Dame, adaptação de Victor Hugo (Disney).
- Anne dos Cabelos Ruivos (Anne with an E) , adaptação de Lucy Maud Montgomery (Netflix).

Apesar do material literário original ter servido de base para a elaboração do guião, mencionamos as versões feitas para os media destas obras, para que os participantes sentissem uma certa familiaridade com as histórias, e também, posteriormente, estas versões poderiam servir de apoio à sua atuação. Durante as observações dos ensaios para a peça *A Christmas Carol*, o visionamento da animação da Disney da história foi de extremo auxílio para os atores, pois puderam seguir um exemplo mais concreto dos trejeitos, tons e nuances das suas personagens. O mesmo foi sugerido aos atores, num segundo momento, para que tivessem uma base familiar à imitação.

Quando discutido em sala de aula, a ideia foi apoiada pelos alunos, e solicitamos que completassem os inquéritos no decorrer de uma semana. Contudo, os resultados do inquérito, principalmente da parte dos alunos do ensino secundário, não foram proveitosos. A grande maioria dos alunos da turma 11ºB, não estava disposta a assumir a responsabilidade de participar no projeto, mesmo que não tivessem respondido negativamente no inquérito referente a Oralidade e Estratégias Dramáticas.

Após o apuramento dos resultados do inquérito, num diálogo durante uma das aulas, os alunos admitiram não ter vontade de participar, porque não estavam inclinados para o mundo artístico e para os holofotes “como a turma X”, mas estariam interessados em participar, se pudessem estar nos bastidores. Como abordado no capítulo anterior, analisamos este comportamento de forma ...

A turma 8ºW, por sua vez, mostrou-se mais entusiasmada na discussão em aula apesar dos resultados ambíguos dos inquéritos e, pela nossa observação, desanimados de que não iriam realizar o projeto visto que a turma do 11º ano não estava de acordo. Este foi o ponto de partida para estudar novas possibilidades de uma peça teatral que envolvesse os alunos de língua francesa. Certamente mais desafiador, por ser exclusivamente em francês e aplicado a uma classe de nível A2, como analisaremos em seguida.

4.1.2 Debate 11ºB

No segundo período, na turma do 11.º ano de Inglês, as atividades dramáticas foram organizadas em torno do tema das questões ambientais e sustentabilidade, apresentada pelo manual “My Selfie” . Essa temática possibilitou a realização de um debate dramatizado, de modo a estimular a participação ativa e crítica dos alunos. Essa atividade encontra-se alinhada com as Aprendizagens Essenciais de Inglês (2018b) para o ensino secundário, que frisam a importância de “interagir com eficácia, participando em discussões, defendendo pontos de vista” (p.6) e de “expressar-se de forma clara sobre as áreas temáticas apresentadas; produzir enunciados para descrever, narrar e expor informações e pontos de vista” (p.7).

Decidimos utilizar este exercício, essencialmente pelo fato dos alunos da turma 11ºY já terem feito uma atividade anterior com a Prof. Isabel Tomé: os alunos redigiram um discurso (atividade que visava, inclusive, o aperfeiçoamento da sua competência escrita), e a seguir, tomavam um lugar em frente à classe e enunciavam os seus discursos, de forma a imitar uma figura de alta relevância, como um presidente, um diretor, um ativista, entre outros. Foi um exercício bastante curioso, pois os alunos realmente tentaram projetar a voz de maneira assertiva, ler pausadamente e ser expressivos. Infelizmente, não tivemos a oportunidade de ouvir todos os alunos. O debate, logo a seguir à atividade do discurso, seria uma oportunidade de ouvir todos os alunos a “discursar” em inglês, a partir dos papéis que escolhessem para os debates.



DEBATE

Imagine we are at COP28. European leaders must be convinced about which clean energy they should invest in. Prove your point!

- The members of the group have to present themselves (roles).

Example: Climate Scientist, Renewable Energy Entrepreneur, Climate Activist, Engineer, etc.

- Each speaker should prepare the arguments he/she may have according to his/her role.
- Prepare questions for your opponent. Why is your proposal worth investing in? What are your opponent's weaknesses?

Figura 1- Instruções para debate/role-play.

Numa simulação da COP 28, cada grupo deveria apresentar uma forma de energia renovável na qual vale a pena investir, para que os líderes mundiais possam escolher. Durante a aula, a professora da turma e as professoras estagiárias assumiram os papéis dos líderes. No início do debate, cada um dos participantes se apresentava (assumindo os seus papéis), e cada estudante devia pronunciar-se, pelo menos uma vez, durante o debate. Os grupos iam-se revezando para falar, com duas rodadas e um debate final, para decidir em qual fonte de energia renovável os líderes mundiais investiriam em 2024. Durante cada rodada, dois estudantes dos grupos opostos (que não estão a

participar na rodada) eram os secretários do debate, responsáveis por cronometrar o tempo de cada participante, para que falassem dentro do limite de tempo.

No primeiro momento, a primeira rodada de estudantes (os dois primeiros grupos) apresentou-se e partilhou as suas ideias. Cada estudante tinha 30 segundos para se apresentar, e o porta-voz do grupo tinha 2 minutos para apresentar a proposta do grupo. Os estudantes que não participaram na primeira rodada, deveriam anotar as propostas de cada grupo. Já no final de cada rodada, os alunos que estavam a observar votaram para decidir qual grupo continuaria na próxima fase. Eles reuniram-se nos seus grupos para decidir em qual grupo votar e justificar o seu voto em frente à turma, e deveriam chegar a um consenso num minuto para votar.

O mesmo processo repetia-se na segunda rodada, e os grupos vencedores de cada rodada, debateram entre si numa rodada final. Quando os debates chegaram ao fim, todos os alunos votaram no vencedor, e as professoras também votaram, para desempatar.

Ao analisarmos o desempenho desta atividade, verificamos que era necessário algum empenho maior dos alunos na preparação dos seus discursos conforme a personagem. Independentemente do debate ter sido positivo como um todo, os resultados apontavam para uma prioridade dos alunos em demonstrar fluência verbal e construir uma argumentação sólida para superar os oponentes de debate. Todavia, essa ênfase na performance linguística eclipsou a imersão dos alunos em seus papéis. Logo, esta experiência sugere que, para o exercício que um jogo dramático em forma de debate seja eficaz, o tema deve ser menos complexo. Isso permitiria aos alunos redirecionar a sua energia, não exclusivamente para a correção da língua, mas para a expressão e representação.

4.1.3 *Jeu-de-rôles* (I) 8ºB

Nesta primeira atividade dramática, com a turma 8ºW, que ocorreu no fim do mês de novembro de 2023, apresentamos aos alunos vários exemplos de frases com a expressão "Si j'étais", visto que a turma iniciara os estudos do passado imperfeito em

francês, no contexto temático das gerações da família. Formaram-se sete grupos e distribuiu-se uma ficha para cada aluno, com uma instrução específica, para o jogo dramático. Cada um dos alunos, a partir da informação que tinham nas fichas, deveria escrever um diálogo em duplas, em que um participante era o avô e o outro era o neto. Decidimos permitir que os alunos apresentassem um diálogo autoral para que o exercício não fosse isoladamente de competência oral, mas também para que praticassem as habilidades recém vistas em aula, de forma comunicativa e autêntica. O nosso objetivo era evitar que copiassem cegamente um modelo já pronto. Reis (2006) exemplifica o que muito se observa nos livros didáticos:

(...) 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 atividades seja fadada ao fracasso, seja pelo facto de que o professor não se sinta à vontade para procurar os alunos que se disponham, seja pelo fato de que os próprios alunos não queiram participar na atividade se não for criado um ambiente adequado para isso.

(Reis, 2006, p.38)

Portanto, após terem preparado os seus diálogos em dupla, os pares avançaram para as apresentações: os “avós” deveriam explicar como eram antes, e os “netos” comparavam a realidade dos avós com a deles. Os alunos trabalharam em grupos e posteriormente, apresentaram o seu diálogo para a turma.

Communication		Musique	
Grands-parents Avant, vous communiquiez par lettres ou par téléphone fixe. <i>Quels sont les points positifs et négatifs?</i>	Petits-enfants Aujourd'hui, vous communiquez par téléphone portable et sur l'internet. <i>Quels sont les points positifs et négatifs?</i>	Grands-parents Avant, vous n'écoutez de la musique qu'à la radio. <i>Quels sont les points positifs et négatifs?</i>	Petits-enfants Aujourd'hui, vous écoutez de la musique sur votre téléphone. <i>Quels sont les points positifs et négatifs?</i>

Transport		Lecture	
Grands-parents Avant, vous marchiez à pied et il n'y avait pas beaucoup de transports publics. <i>Quels sont les points positifs et négatifs?</i>	Petits-enfants Aujourd'hui, vous avez les voitures, et il y a beaucoup de transports publics. <i>Quels sont les points positifs et négatifs?</i>	Grands-parents Avant, vous lisiez des livres en papier. <i>Quels sont les points positifs et négatifs?</i>	Petits-enfants Aujourd'hui, vous lisez des livres numériques (e-books). <i>Quels sont les points positifs et négatifs?</i>

Informations / Presse		Vêtements	
Grands-parents Avant, vous lisiez les nouvelles dans le journal ou à la radio. <i>Quels sont les points positifs et négatifs?</i>	Petits-enfants Aujourd'hui, vous lisez les nouvelles sur internet. <i>Quels sont les points positifs et négatifs?</i>	Grands-parents Avant, vous achetiez des vêtements qui duraient pour toujours. <i>Quels sont les points positifs et négatifs?</i>	Petits-enfants Aujourd'hui, vous pouvez acheter beaucoup de vêtements. <i>Quels sont les points positifs et négatifs?</i>

Nourriture	
Grands-parents Avant, vous mangiez la nourriture faite maison. <i>Quels sont les points positifs et négatifs?</i>	Petits-enfants Aujourd'hui, vous mangez la nourriture <i>fast-food</i> quand vous voulez. <i>Quels sont les points positifs et négatifs?</i>

Figura 2 - Fichas para preparação dos diálogos/jeu-de-rôles para a turma 8ºB.

Como uma primeira atividade dramática aplicada à turma de oitavo ano, o resultado foi sobretudo positivo. Não tínhamos altas expectativas, principalmente por termos planeado um jeu-de-rôles relativamente curto e feito inteiramente pelos alunos, devendo incluir o *passé imparfait*, um ponto gramatical novo e exigente. Alguns detalhes do plano de aula, como a heteroavaliação, não puderam ser postos em prática por uma questão de tempo. Havíamos planeado que os alunos que estivessem a observar deveriam atribuir uma nota a cada apresentação, considerando se a apresentação era divertida, fácil de entender e se os colegas usaram as expressões dadas ou não. Contudo, visto que o número de grupos era elevado para uma aula de 90 minutos (e que a esta atividade foi atribuído pouco mais de 40 minutos), os alunos apresentaram os seus diálogos, mas não realizamos a apuração das notas atribuídas pelos colegas. No que refere à apresentação dos jeu-de-rôles, como imaginávamos, os alunos criaram diálogos curtos de no máximo três pares de perguntas e respostas. Muitos ainda estavam envergonhados e riam muito durante as apresentações, mas notamos que, de maneira geral, tinham escritos textos razoáveis, dado o tempo disponível, e ainda, algumas duplas tentavam incluir qualquer aspecto de humor nos seus diálogos.

Para que fosse realizada com maior êxito, concordamos que a próxima atividade dramática proposta deveria ter mais tempo para produção, e os grupos definitivamente deveriam ser maiores, tanto pela facilidade de apresentação e avaliação como por permitir uma maior interação entre os discentes no processo. Apesar de não ter sido possível aplicar a heteroavaliação dos alunos, este é um aspecto que mantivemos nas atividades seguintes.

4.2 Segundo ciclo

A partir das primeiras intervenções, pudemos concluir que estávamos a presenciar dinâmicas muito distintas entre as duas turmas (8ºW e 11ºY). A turma de oitavo ano mostrou-se muito favorável ao trabalho com o jogo dramático (*jeu-de-rôle*) e notamos um esforço genuíno da parte dos alunos ao realizar as tarefas solicitadas. Em comparação, a turma do décimo primeiro ano, apesar de ter trabalhado suficientemente bem na atividade de debate proposta, não estava disposta a trabalhar em atividades dramáticas extracurriculares. No segundo ciclo de prática pedagógica, estabelecemos os seguintes objetivos:

- Para a turma 8ºW, precisávamos de atividades mais dinâmicas, em que houvesse comunicação mais autêntica entre os participantes antes, durante e após a realização da tarefa, para que os alunos pudessem ir além da leitura dramatizada dos seus textos. Além disso, demos início aos ensaios da peça teatral, e precisávamos de, em sala de aula, incluir atividades para que os alunos que não estavam incluídos na prática teatral pudessem usufruir, ou seja, providenciar atividades aos alunos que não praticavam na peça, necessariamente de forma a auxiliar os alunos que tinham mais dificuldade.
- Para a turma 11ºY, o objetivo era encontrar uma atividade que fizesse sentido no seu contexto. Pela nossa observação, os discentes desta turma eram muito ligados às tecnologias e muito interessados em ciências. Eram muito comunicativos entre si, mesmo os mais tímidos, contudo, como vimos no

primeiro inquérito, têm uma aversão à fala em público. O foco desviou-se para mostrar-lhes como é possível trabalhar com atividades dramáticas, ainda que em contextos de menor escala, e assim, atenuar, mesmo que ligeiramente, a luta contra a exposição.

Tendo em conta que nem todas as expectativas foram alcançadas, era essencial escolher cuidadosamente as atividades que seriam implementadas em seguida, para que não encontrássemos novas situações de frustração resultantes da falta de participação e envolvimento dos alunos. Após esta reflexão, optámos por aplicar as estratégias adaptadas para cada turma: as atividades de jogo dramático para ambas turmas, a peça participativa para o grupo do oitavo ano, e o jogo do improviso para o grupo do décimo primeiro ano. Por razões de calendário e considerando que a turma do 11.º já havia realizado anteriormente um *role-play* com a Professora Isabel Tomé, escolhemos explorar esta atividade em formato digital, cuja análise será apresentada mais adiante.

4.2.1 *Jeux-de-rôles* e Peça Participativa (II e III) 8ºW

No segundo período, as atividades dramáticas foram estruturadas em torno da unidade do manual “Ça Marche!” dedicada à alimentação e à rotina saudável, o que nos inspirou à criação de jogos dramáticos em que os alunos puderam praticar vocabulário relacionado à comida, hábitos quotidianos e estilos de vida equilibrados, enquanto elaboravam diálogos simples e contextualizados, de acordo com as Aprendizagens Essenciais de Francês para o 8ºano (2018a), os alunos puderam “identificar palavras-chave e frases simples e inferir o sentido geral em mensagens e textos simples e curtos”bem como a capacidade de “interagir, sobre situações do quotidiano e experiências pessoais [...], em conversas curtas, bem estruturadas e ligadas, [...], respeitando os princípios de delicadeza e usando um repertório limitado de expressões e de frases com estruturas gramaticais elementares” (p.7).

No que diz respeito aos aspetos a serem trabalhados com a turma 8ºW, determinamos que era oportuno adicionarmos mais exemplos e frases-gatilho para que os alunos criassem os seus diálogos. Com o intuito de melhorar a pronúncia dos alunos durante as apresentações, optamos por incluir recursos auditivos e leitura dramática na preparação para os jogos dramáticos. No caso do jogo dramático realizado no segundo período, utilizamos a leitura dramática de um diálogo-exemplo e fizemos as correções de pronúncia necessárias, dos termos e sons que os alunos mais tinham dificuldade de enfrentar.

Dialogue

A- Bonjour! Comment je peux vous aider aujourd'hui?

B- Bonjour! Je cherche des fruits et des légumes frais. Qu'est-ce que vous avez de bon?

A- Nous avons des pommes, des poires, des carottes, et des courgettes.

B- Super! Je voudrais acheter des pommes et des carottes, s'il vous plaît.

A- D'accord. Combien de pommes voulez-vous?

B- J'en voudrais douze, s'il vous plaît. Et pour les carottes, j'en prends deux kilos.

A- Parfait! Voici une douzaine de pommes, et voici deux kilos de carottes. Ce sont 15 euros au total.

B- Merci beaucoup!

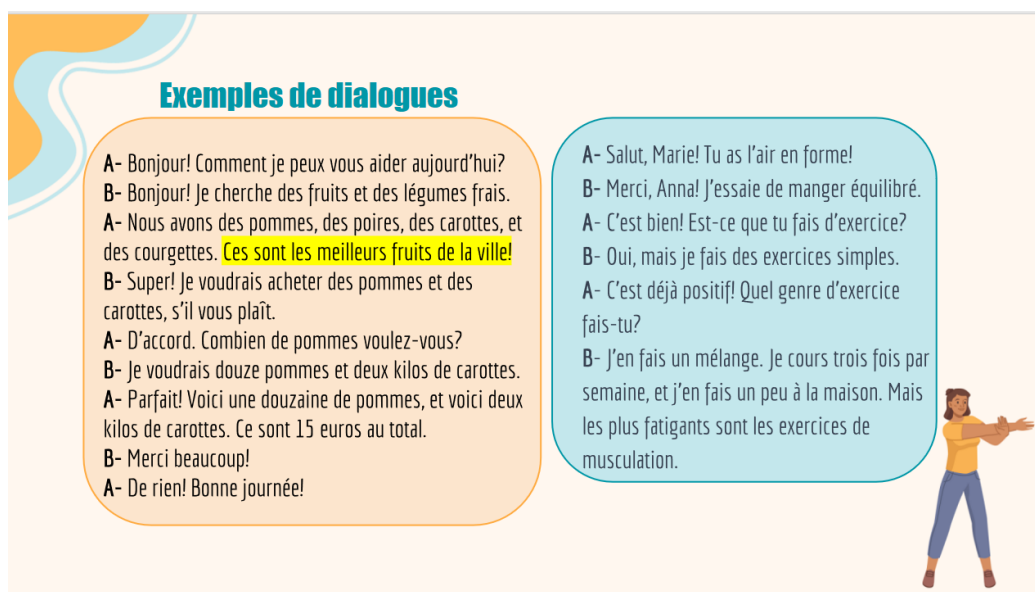
A- De rien! Bonne journée!

Figura 3 - diálogo de exemplo para a preparação do segundo jogo dramático, 8ºB

Antes da leitura do diálogo, os alunos já estavam brevemente familiarizados com o vocabulário presente no texto. Mesmo assim, ainda era possível perceber uma certa dificuldade em associar os sons do francês às palavras, visto que muitas delas são similares ao português, é comum que os alunos pronunciem /'dowz(ə)/ ao invés de /du:z/ ou que pronunciem as letras “s” finais. Como já havíamos feito em aula previamente, selecionamos alguns pares de alunos para ler o diálogo de forma dramatizada. A leitura dramática foi-nos útil, não somente para polir as dificuldades que os alunos tinham em relação à pronúncia, mas também para os familiarizar com as

entonações das interrogações e exclamações em língua francesa, que ocorrem de maneira diferente do português, a que estão habituados.

Um dos pontos gramaticais alvo desta lição era o pronome “en” . Após uma breve explicação, os alunos realizaram alguns exercícios de fixação em voz alta e em conjunto, quando necessário sanavam-se as dúvidas. Como exercício de produção, apresentamos então mais um jogo dramático. Desta vez, os alunos poderiam seguir um dos dois exemplos disponibilizados pela professora. Claramente, frisamos a importância da originalidade. Os alunos deveriam criar uma situação análoga às dos exemplos, utilizando palavras do vocabulário visto em aula e também, empregando o pronome “en” nos seus diálogos.



Exemples de dialogues

A- Bonjour! Comment je peux vous aider aujourd'hui?
B- Bonjour! Je cherche des fruits et des légumes frais.
A- Nous avons des pommes, des poires, des carottes, et des courgettes. **Ces sont les meilleurs fruits de la ville!**
B- Super! Je voudrais acheter des pommes et des carottes, s'il vous plaît.
A- D'accord. Combien de pommes voulez-vous?
B- Je voudrais douze pommes et deux kilos de carottes.
A- Parfait! Voici une douzaine de pommes, et voici deux kilos de carottes. Ce sont 15 euros au total.
B- Merci beaucoup!
A- De rien! Bonne journée!

A- Salut, Marie! Tu as l'air en forme!
B- Merci, Anna! J'essaie de manger équilibré.
A- C'est bien! Est-ce que tu fais d'exercice?
B- Oui, mais je fais des exercices simples.
A- C'est déjà positif! Quel genre d'exercice fais-tu?
B- J'en fais un mélange. Je cours trois fois par semaine, et j'en fais un peu à la maison. Mais les plus fatigants sont les exercices de musculation.

Figura 4- Exemplos de diálogo para o Jogo dramático II - 8ºB

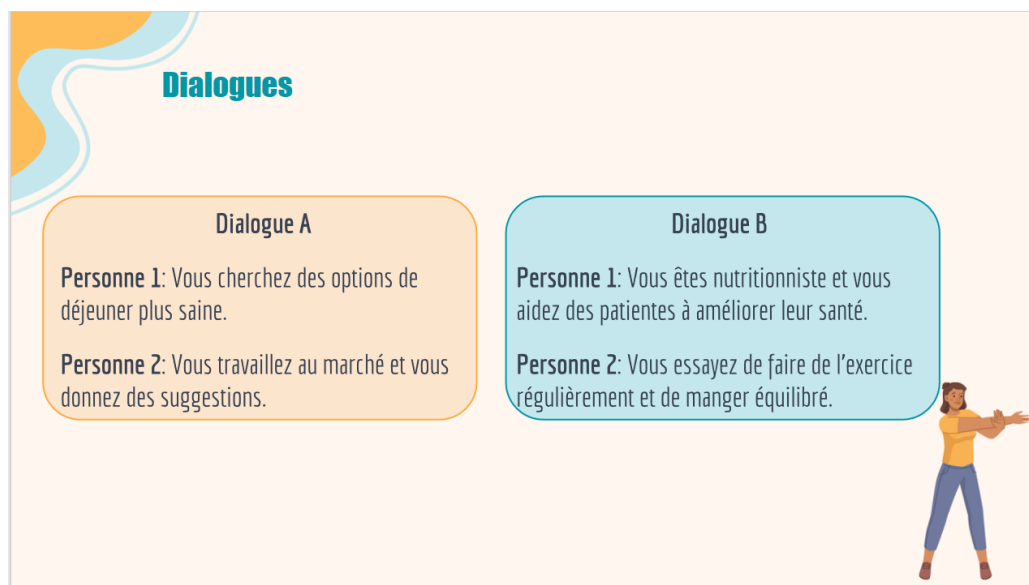


Figura 5 - Instruções para o Jogo dramático II - 8ºB.

Dado que a execução do primeiro jogo dramático com esta turma foi bastante proveitosa, a Professora Ana Paula Ferreira sugeriu que aplicássemos o segundo jogo dramático como atividade avaliativa de interação oral. Os alunos, que já estavam acostumados com este tipo de avaliação com a professora, foram avisados e preparar-se-iam para a apresentação na aula seguinte. Também com base na nossa experiência com o primeiro *jeu-de-rôles*, programamos mais tempo para as apresentações.

Imaginávamos que, com os diálogos-exemplo, os alunos iam estar muito presos às frases que apresentamos. Ainda assim, procuramos concentrar-nos no desempenho durante a interação oral e, desta vez, fomos mais exigentes com alunos que já tinham um desempenho alto, e procuramos avaliar racionalmente a apresentação dos demais alunos, avaliando em âmbito (temática, pontos gramaticais, vocabulário exigido), fluência e correção linguística. Contudo, boa parte dos alunos prepararam diálogos relativamente originais e divertidos, e todos seguiram as instruções necessárias referente aos pontos gramaticais e de vocabulário a incluir. Os resultados foram otimistas e, mais valioso ainda foi o empenho dos alunos nas suas preparações para o

jogo dramático: alguns trouxeram objetos de cena, outros vieram caracterizados, e fizeram todos belos *jeux-de-rôles*.

No terceiro período, já que colhemos bons frutos dos primeiros jogos dramáticos, também tivemos a oportunidade de utilizar um terceiro jogo como avaliação de interação oral para o 8ºW. A temática escolhida centrou-se na casa e nas tarefas domésticas, também em diálogo com a unidade do manual e com os objetivos estabelecidos pelo Ministério da Educação nas Aprendizagens Essenciais. As atividades dramáticas que escolhemos incentivaram a interação em diálogos que simulavam situações quotidianas, como descrever divisões da casa, responsabilidades ou relatar experiências pessoais, “usando um repertório limitado de expressões e de frases com estruturas gramaticais elementares para: pedir e dar informações; descrever, narrar acontecimentos reais ou imaginários” (2018a,p.8).

Desta vez, criamos grupos de sete a oito participantes, e propusemos o “Jeu du Detective”, um *jeu-de-rôles* em formato de peça participativa. Os grupos foram divididos em duas partes: os detetives e os suspeitos – cada um com uma tarefa a cumprir. Os grupos participavam alternadamente, os suspeitos seguidos pelos detetives de cada grupo. Os grupos observadores, por sua vez, fizeram um resumo de cada grupo e avaliaram o jogo dos seus colegas com notas de um a cinco. Usufruímos de uma aula de 45 minutos para os participantes prepararem em grupo os diálogos e decidirem qual seria o final das suas histórias. Cada um dos grupos tinha um texto de apoio, como frases-gatilho, que explicava o contexto do seu “crime”, neste caso, uma tarefa doméstica que não tinha sido feita por alguém. Foram distribuídas fichas²³ para cada um dos participantes com os seus respetivos papéis: o importante neste momento era que os suspeitos mantivessem as suas descrições em segredo, pois um deles era o culpado.

A priori, tínhamos estabelecido um caminho por onde imaginávamos que os alunos iriam passar, contudo, a tarefa despertou-lhes a imaginação e nas apresentações dos

23 Diapositivos utilizados em aula em anexo.

jogos dramáticos tivemos algumas surpresas. A apresentação funcionou da seguinte maneira: os detetives de cada grupo leem o seu texto de apresentação em voz alta, e logo a seguir os suspeitos se apresentavam, sem revelar se eram culpados. Os detetives tinham que indagar os suspeitos sobre onde estavam e o que estavam a fazer no dia e local do “crime”, e por sua vez, os suspeitos defendem o seu lado. Enquanto isso, os outros grupos avaliam-nos, tomando nota se todos haviam usado os pontos de gramática e vocabulário aprendidos na unidade didática em questão (critério avaliativo do âmbito).

Na parte final do jogo, os detetives acusavam um suspeito como culpado e todos os outros grupos da classe votam, como um júri, em concordância com os detetives do grupo ou não, em quem era o culpado. Então, os suspeitos apresentam seu álibi, explicando por que não são culpados.

Os participantes foram avaliados a partir das fichas que foram distribuídas para os observadores, juntamente com a avaliação das professoras.

Fiche d'activité - Jeu du Détective
Nom du groupe: _____

Groupe A	Ils ont utilisé le passé composé.	Ils ont utilisé un pronom COD (le, la, les, l').	Ils ont utilisé le vocabulaire de la maison.
Détective 1			
Détective 2			
Détective 3			
Détective 4			
Suspect 1			
Suspect 2			
Suspect 3			
Suspect 4			

Groupe B	Ils ont utilisé le passé composé.	Ils ont utilisé un pronom COD (le, la, les, l').	Ils ont utilisé le vocabulaire de la maison.
Détective 1			
Détective 2			
Détective 3			
Détective 4			
Suspect 1			
Suspect 2			
Suspect 3			
Suspect 4			

Résumé des groupes:

Figura 6 - Ficha de atividade 8º ano: jeu du détective.

Por fim, um fator importante deste jogo dramático, que se diferenciou dos anteriores, foi o recurso da peça participativa, em que todos tiveram de colaborar, seja em grupos

ou em turma. Por cada grupo ter entre sete e oito participantes, era indispensável que os alunos não trabalhassem individualmente com os seus textos, pois deviam concordar e criar uma história de que todos estivessem a par. Estrategicamente, unimos os alunos de forma a manter os níveis equilibrados, para que se ajudassem uns aos outros. Nas apresentações, dado que os grupos observadores tinham que intervir ao fim de cada turno, também estes tinham que improvisar, chegar a um acordo e elaborar uma resposta para cada um dos grupos.

Por ser a primeira vez que implementaríamos a peça participativa, tínhamos uma certa apreensão em relação ao desdobrar da tarefa. Por realizarmos a atividade dentro da sala de aula, sem muito espaço e com muitos alunos ao mesmo, o risco de que se instalasse a confusão era considerável. De facto, não podemos dizer que foi uma aula pacífica: os grupos eram grandes, os alunos estavam sempre a debater e muitos queriam falar ao mesmo tempo. Os grupos também tiveram alguma dificuldade em lidar com a criação dos diálogos sem saber que era o culpado, estavam sempre a perguntar às professoras a opinião delas, se podiam adivinhar antes do tempo, etc. Por outro lado, ao apresentarem os jogos dramáticos, os alunos estavam muito animados e todos tiveram oportunidade de participar na sua vez; quanto aos que participavam de fora, estes também foram capazes de responder de forma espontânea mesmo com pouco tempo de preparação.

Para uma melhor execução da peça participativa, seria necessário que o tempo destinado à produção fosse maior, visto que os discentes usufruíam-no para desenvolverem melhor as suas ideias e opiniões, ao decorrer da peça/jogo dramático. Somente com este aspecto, acreditamos que a organização geral da atividade seria mais eficiente, pois não haveria uma certa ansiedade da parte dos grupos em debater rápido e, por consequência, em voz alta, ou em querer intervir de imediato, e ainda, poderíamos encontrar resultados de qualidade mais elevada quanto à produção dos textos para o jogo dramático.

4.2.2 Criação de um vídeo para as redes sociais: “Nettoyage de printemps” e “A day in the life”.

Trazer a tecnologia para a sala de aula é uma necessidade que todos os professores em formação desta década procuram pôr em prática nas suas aulas. Fazê-lo de maneira orgânica e cativante para os alunos não é um trabalho simples e exige que o professor se ponha no lugar do educando e veja o mundo através dos seus olhos. Hoje, a rede social mais adorada pela maioria dos jovens de hoje é inevitavelmente o *Tik Tok*. Esta rede é extremamente ampla e promete ser uma fonte de muitas curiosidades e até mesmo ensinamentos para os seus utilizadores, quando bem utilizada. Aproveitamos este facto para unir o útil ao agradável, e propomos a ambas as turmas uma atividade de criação de vídeos. Com a turma 8ºW, sugerimos um formato de vídeo que faz grande sucesso na rede. Dado que estávamos a abordar a unidade temática da casa e das tarefas domésticas, a seguinte proposta nos pareceu adequada: o “*cleantok*” pode ser referido à tendência de modelos de vídeo da rede em que os utilizadores gravam vídeos a limpar as suas casas, muitas vezes dão sugestões ou indicações de formas de limpeza, utensílios, novas tecnologias, etc.. Alguns alunos já estavam familiarizados com o tipo de vídeo, por isso, a tarefa foi facilmente compreendida.

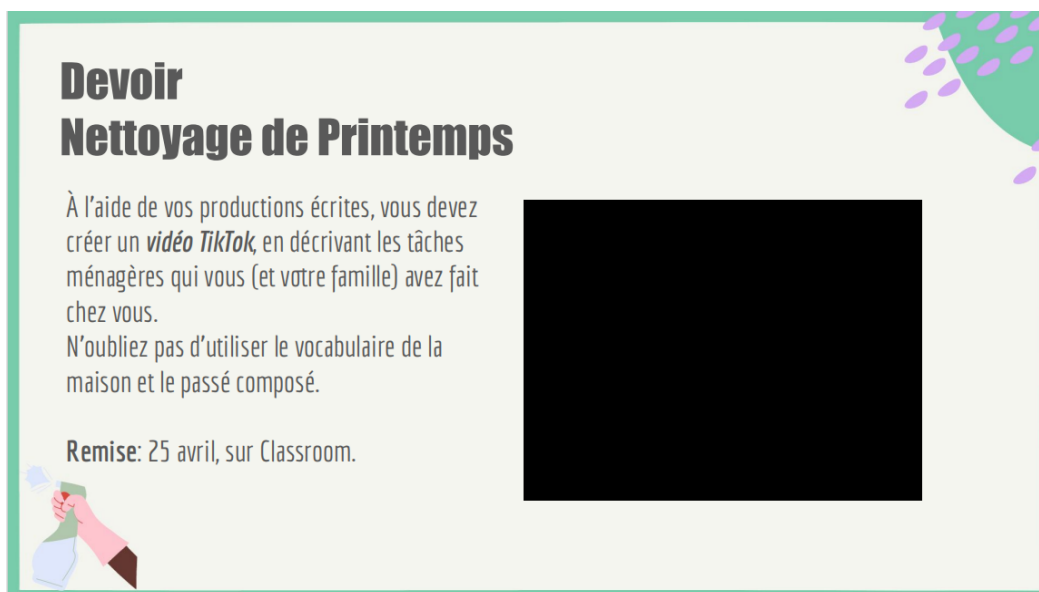
Production écrite

Qu'est-ce que j'ai fait chez moi pendant les vacances de Pâques?

- 1) Est-ce que vous avez aidé à la maison pendant les vacances?
- 2) Décrivez les tâches ménagères que vous avez réalisées.
- 3) Vous pouvez inclure le vocabulaire des pièces de la maison et des objets de la maison, de la page 153.
- 4) Vous pouvez parler aussi des voyages, des rencontres avec des amis ou des membres de la famille, etc.
- 5) Utilisez le passé composé.
- 6) Entre 60 - 80 mots.



Figura 7- Produção escrita: preparação para criação de vídeo - 8ºB.



Devoir
Nettoyage de Printemps

À l'aide de vos productions écrites, vous devez créer un *vidéo TikTok*, en décrivant les tâches ménagères qui vous (et votre famille) avez fait chez vous.
N'oubliez pas d'utiliser le vocabulaire de la maison et le passé composé.

Remise: 25 avril, sur Classroom.

Figura 8 - Instruções para a criação do vídeo - 8ºB.

A partir de uma produção escrita que os estudantes compuseram em aula, eles deveriam criar um vídeo semelhante a um exemplo que a professora compartilhou em aula, descrevendo as tarefas domésticas que fizeram em casa durante as férias, podendo incluir também a família. Visto que era uma atividade que ocorreu após a pausa letiva da Páscoa, demos-lhes a liberdade criativa de incluir outras atividades que tinham feito. Era compulsório que os alunos aparecessem no vídeo e que descrevessem em francês o que fizeram, ou seja, o objetivo era fazermos um jogo dramático, mas desta vez, gravado em vídeo.

A ferramenta do vídeo torna-se proveitosa, como mencionado no capítulo 3.4, pois os discentes têm a oportunidade de preparar um guião, repetir, estruturar as suas frases, gravar e regravar, e em suma, o processo de criação do vídeo transforma-se num excelente exercício de fixação de estruturas gramaticais e lexicais, além de oferecer ao discente a liberdade de usufruir da Internet para imitar ou corrigir sua pronúncia, que foi o caso da grande maioria dos vídeos entregues.

O exercício foi proposto à turma 11ºY de maneira similar. A unidade que estudamos no terceiro período tratava de carreira, profissões e habilidades pessoais. Os alunos tiveram uma breve atividade, após o visionamento de um vídeo TED Talk, em que

escreveram listas com as profissões sobre as quais sempre tiveram curiosidade e os empregos nos quais se viam a trabalhar. Foi-lhes apresentada a atividade de criação de vídeo, em formato *TikTok*, desta vez seguindo o modelo “A day in the life”. Esta tendência, por sua vez, dá-se por criadores de conteúdo que mostram aos seguidores a rotina das suas profissões. Propusemos um curto exercício de escrita, em que os alunos escreveram um guião para esse vídeo, incluindo informações detalhadas sobre o trabalho e, no final, alguns alunos compartilharam as suas ideias iniciais. Após a discussão, instruímos os alunos para que se lembrassem das suas primeiras ideias e impressões sobre o emprego escolhido, e que comparassem isso mais tarde com a realidade, quando tivessem gravado o vídeo. Da mesma forma, todos os alunos deveriam aparecer no vídeo e deveriam descrever em inglês todas as atividades rotineiras das profissões que haviam escolhido. No caso da turma do décimo primeiro ano, a atividade foi feita com o intuito de ser entregue no último dia de aulas, por isso, concentramo-nos no aspeto cultural e de competência oral do vídeo, e não em aspetos gramaticais ou de fixação da forma.

Tínhamos boas expectativas para este exercício e mesmo assim a turma nos surpreendeu com vídeos muito criativos, divertidos e que exploraram num nível superior a proficiência dos alunos com a língua inglesa. Tivemos, contudo, algum impasse com a execução do role-play, que não foi seguida à risca por todos os alunos, tendo alguns deles recorrido somente à narração dos vídeos. Este é um risco que corremos que iremos analisar em mais detalhe, e que deve ser levado em consideração para implementação desta atividade.

Em relação aos alunos de francês do oitavo ano, não encontramos com tal frequência o uso da narração ao invés do jogo dramático em vídeo, por isso, contamos aqui um ponto positivo. Considerando que nossos critérios eram diferentes, podemos dizer que a turma teve um bom desempenho no quesito performance, e também na fluência, pois tiveram mais cuidado em utilizar o vocabulário e o tempo verbal que solicitamos. Os vídeos foram mais curtos e mais simples, mas de maneira geral, ficamos contentes com o resultado da tarefa.

4.2.3 Jogo de improviso 11ºB.

Esta atividade foi planeada para funcionar como um aquecimento para a aula, com o intuito de preparar o maior número de alunos possível para os momentos de comunicação que teríamos em seguida. Começamos por chamar 10 voluntários que iriam participar numa simulação, improvisando cinco profissões do futuro, em duplas. As profissões eram: designer de experiência de realidade virtual, expert de cibersegurança, criador de conteúdo, gerente de e-commerce, e engenheiro de inteligência artificial.

Cada dupla recebeu um papel com o nome da profissão. Eles não podiam usar o nome da profissão, nem palavras muito semelhantes. Cada dupla teve um minuto para completar a tarefa e 30 segundos para se preparar, previamente. Os outros alunos, que estão a assistir, precisam de adivinhar as “profissões do futuro” a partir da apresentação dos colegas.

Reconhecemos que as expectativas em relação a esta tarefa eram mínimas, e por esta razão não lhe foi inicialmente atribuída um tempo maior de preparação. Ainda assim, consideramos que se trata de uma atividade com um alto potencial, sobretudo quando realizada com mais calma e organização. Embora a sua aplicação tenha gerado algum tumulto durante a aula, a estratégia dramática demonstrou-se eficaz na maioria dos jogos de improviso. Os alunos demonstraram uma ótima capacidade de improvisação mesmo com um tempo de preparação bastante limitado, (aspecto que, em execução, nos pareceu menos positivo) mas utilizaram vocabulário adequado e complexo, com desenvoltura, proporcionando uma experiência divertida tanto para os participantes como para os colegas que assistiam e tentavam adivinhar no *guessing game*.

4.2.4 Peça teatral em francês: “La Belle et la Bête”

Em razão da falta de disponibilidade e motivação dos alunos do 11º em participar numa peça teatral bilíngue, e visto que os alunos do oitavo ano se mostraram eufóricos com a ideia, sugerimos uma mudança nos planos e apresentamos uma nova proposta à turma 8ºW. Desta vez, daríamos continuidade à história escolhida pela maioria, A Bela

e o Monstro, mas contaríamos com a participação exclusiva dos alunos de francês. Tornaria-se um projeto de grande escala, envolvendo a cooperação de toda a turma: dividimo-la em grupos com tarefas a cumprir: atores, divulgação e media, som e luz, cenário e figurino.

O texto²⁴ foi então adaptado ao nível dos alunos, com base no guião do filme de animação “A Bela e o Monstro” de Walt Disney, de 1991, em francês. Alves (2014) igualmente propôs aos seus alunos um projeto de peça teatral, utilizando como base o filme de animação “A Pequena Sereia”, e traduzindo-o para criar a versão que viria a ser utilizada em produção. Tal como na elaboração do nosso texto, Alves recorreu à tradução de excertos de um guião bem como o visionamento de vídeos de versões do filme de Walt Disney na língua-alvo. No nosso caso, recorreremos, na maior parte do tempo, ao visionamento do filme completo, selecionando e adaptando as falas.

Para a seleção de atores, demos preferência àqueles que demonstraram interesse por meio do inquérito, mas também escolhemos mais participantes de entre os estudantes da turma. De oito atores, seis tinham uma maior dificuldade na competência oral em língua francesa. Com os resultados deste projeto, pretendíamos aplicar as estratégias utilizadas em contexto de sala de aula para o terceiro período do ano letivo. O nosso objetivo era melhorar a competência comunicativa dos alunos, com ensaios e repetições do texto de forma mais descontraída, em relação à atmosfera da sala de aula.

Foram acordados ensaios semanais de maneira extracurricular, fora do contexto de sala de aula, somente com os atores em primeira instância, e mais próximo à apresentação, contamos com todos os integrantes da turma. Antes do início dos ensaios para a peça, estabelecemos a escolha dos personagens aos alunos que seriam atores. Damos preferência para os alunos que tinham mais facilidade com o francês para os papéis principais, logo, aqueles que tinham mais dificuldade ficaram com papéis secundários. Todos tinham falas pelo menos em duas cenas diferentes, para que pudessemos trabalhar a oralidade com todos.

²⁴ Anexo 1- La Belle et La Bête

No início dos ensaios para a peça, fazíamos apenas a leitura dramática do guião. Podemos dividir as fases dos ensaios entre análise e compreensão, polimento e correções, ensaio de espaço e ensaios finais. Quanto à parte prática dos ensaios, começamos com instruções para a cena, improvisação ou atuação, avaliação e eventual repetição da cena (Reis, 2006).

Os ensaios de análise e compreensão foram feitos em duas semanas, e serviram para situar todos os atores nas suas cenas, compreender a história e tirar dúvidas de vocabulário, se houvesse. Durante essa primeira fase, concentramo-nos no conteúdo da peça ao invés da qualidade da leitura.

Nas semanas seguintes, começamos um trabalho mais minucioso de polimento e correções. Nesta fase orientamos os alunos a utilizarem os guiões para escrever a pronúncia correta das palavras, entonações, ligações e outros aspetos da linguagem que precisassem de ser corrigidos. Esta foi a fase que podemos afirmar que serviu de grande aprendizagem para os alunos, pois eles passaram a adotar essas técnicas também fora dos ensaios, durante as aulas. Nas primeiras tentativas ainda ocorreram repetições de erros, mas como veremos, à medida que os alunos decoravam as suas falas, os erros já não eram mais cometidos.

Nas últimas semanas de ensaio, os alunos trabalharam com o aspeto cinestésico da peça: movimentação de palco, gestos, expressões faciais. Até então, havíamos ensaiado apenas com os 9 alunos que compunham o corpo de atores e o narrador. Nos ensaios finais, contamos com a participação dos outros grupos, portanto, pudemos trabalhar de forma completa com os atores. A apresentação ocorreu no dia 10 de abril de 2024, e contou com todas as outras turmas de francês do oitavo ano da ESP como espectadoras.

O restante da turma 8ºW ficou dividido noutros quatro grupos, responsáveis pelas seguintes tarefas: criação do cartaz e divulgação da peça, som e luz, cenário, figurino. Neste momento, enfatizamos a importância de todos os grupos trabalharem juntos para que todas as tarefas realizadas pudessem resultar num belo projeto, e que não o poderíamos realizar sem a cooperação de todos.

O grupo responsável pelo cartaz realizou a sua tarefa logo nas primeiras semanas de ensaio, por isso eles também ficaram responsáveis por trabalharem no suporte de palco, nos ensaios finais e na apresentação. Os alunos responsáveis pelo som e luz tiveram a tarefa de pesquisar e trazer em formato digital ou hardware os áudios e músicas que acompanhariam a peça nos ensaios finais e na apresentação. Além disso, também ficaram responsáveis pelas luzes do palco no dia da apresentação. Eles deviam seguir as instruções presentes no guião, mas tinham liberdade para escolher as músicas em grupo. O mesmo serviu para os grupos do cenário e do figurino, visto que as descrições estavam no guião. Estes dois grupos tiveram um trabalho mais manual, e tiveram até ao dia do ensaio final para finalizar as suas tarefas.

No capítulo seguinte iremos abordar a evolução dos atores. Vale reforçar que, porque todos os alunos deveriam ler o guião para executar bem as suas tarefas, o projeto foi linguisticamente estimulante/útil para todos, mesmo que em escalas menores. Contudo, notamos, claramente, que os alunos que não participaram na peça como atores, não tiveram a mesma oportunidade de trabalhar a oralidade. Por esta razão, demos preferência no terceiro período, a atividades em sala de aula que fizessem com que todos participassem.

5. Resultados

Doravante, apresentaremos a análise dos resultados obtidos a partir das atividades dramáticas aplicadas em sala de aula, considerando nossas expectativas iniciais e os desdobramentos efetivamente verificados durante a sua implementação. O objetivo é avaliar em que medida tais atividades contribuíram para a melhoria das competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas dos discentes, conforme descrito no QECR (2001). Paralelamente, pretendemos responder à questão central da nossa investigação-ação: até que ponto as estratégias dramáticas podem impulsionar a produção oral dos alunos, não apenas em quantidade, mas também em qualidade. Embora alguns aspectos quantitativos tenham sido considerados, a análise elaborada será predominantemente qualitativa, de modo a traduzir a complexidade das interações que presenciamos ao longo do ano letivo.

5.1 Resultados das primeiras intervenções

5.1.1 Resultados das intervenções nas aulas de Inglês - língua estrangeira.

A turma 11^ºB foi muito desafiadora, nos primeiros momentos de intervenção, por muitos motivos. Devido aos resultados do primeiro inquérito e dos comentários feitos em aula, em oposição à peça teatral, foi-nos custoso encontrar a estratégia adequada para esta turma, por diversos motivos. Ao nos depararmos com a ideia de um debate, pudemos então incluir o elemento da dramatização. Na processo de dramatização, “a intenção não é que os alunos fiquem dispersos num mundo imaginado, mas sim habitar um estado de metaxia, com uma consciência contínua de ambas as salas de aula”²⁵, a ficcional e a real (Boal, 1995; Edmiston, 2003 como citado em Aitken, 2013, p. 42). Num debate de grupos, o acordo para trabalharem juntos como uma equipa de especialistas permite que os participantes estejam imersos numa atmosfera de aprendizagem colaborativa, com os mesmos propósitos e valores e um passado imaginário compartilhado. (Aitken, 2013)

²⁵ Tradução própria: “The intention is not for students to get swept away in the imagined world, but rather to inhabit a state of metaxis, with an ongoing awareness of both classroom” (Boal, 1995; Edmiston, 2003, como citado em Aitken, 2013, p.42).

Esta atividade mostrou-se globalmente benéfica. Os alunos transpareciam estar preparados para o debate com antecedência, e boa parte dos grupos assumiu os seus papéis durante o debate, com exceção de alguns (o que não interferiu no desdobramento central da atividade). Ademais, notava-se uma hierarquia entre os participantes, em três dos quatro grupos. Os alunos com uma maior predisposição à oratória e a comunicação em língua inglesa assumiram papéis como os de *CEOs* ou ativistas, enquanto os outros decidiram interpretar cientistas ou engenheiros, por exemplo. Estes alunos com nível de língua inglesa mais elevado, inevitavelmente participaram mais ativamente no debate do que os alunos desprovidos de proficiência. O quarto grupo, contudo, era o mais equilibrado, em que todos os participantes conseguiam debater e explicar os seus pontos de vista. Em geral, os alunos procuraram manter um nível mais formal da língua, visto que o debate dramatizado assim o exigia. Foi possível promover uma expansão de repertório cultural, social e linguístico, já que os participantes deveriam pesquisar sobre o tema antes do debate e, ao mesmo tempo, um ambiente onde a simulação ocorria de forma espontânea e improvisada em língua estrangeira, mesmo com guiões de apoio.

Em contrapartida, tivemos alguns problemas em relação à organização da sala de aula e da gerência do tempo, devido ao grande número de alunos. Era-nos necessário mais tempo para que os alunos pudessem explorar os seus papéis e divagar nas suas opiniões de forma menos controlada pelo professor e pelo tempo. Num debate de dois grupos, por exemplo, seria possível obter uma participação mais prolongada dos discentes, logo, melhores resultados no que diz respeito às suas experiências nos seus papéis.

Podemos afirmar que o debate feito com a turma 11ºY teve resultados positivos na visão das competências sociolinguística e pragmática. Na divisão de grupos, procuramos manter um equilíbrio entre alunos de nível mais alto e alunos menos confiantes, com o intuito de que eles se ajudassem. Entretanto, notamos que os alunos menos confiantes falaram menos. Para que a tarefa dramática fosse realizada com êxito, era preferível trabalharmos em grupos menores e dividirmos o debate em duas

sessões de 90 minutos. No tempo curto que tivemos, os alunos tiveram pouco espaço para realmente interpretar os seus papéis, e tentaram apenas dar os seus argumentos rapidamente, e claro, os alunos mais proficientes acabavam por falar mais e mais vezes. Além disso, para que houvesse uma melhoria na competência linguística, ou seja, na qualidade da produção oral, a preparação dos alunos para o debate deveria ser feita com mais empenho previamente, seja em casa ou dispondo de uma aula a mais para a pesquisa e preparação dos guiões que utilizariam.

Após o debate, realizamos um inquérito de métodos qualitativos e quantitativos com os alunos, com o intuito de entender quais passos tomar para implementarmos mais atividades dramáticas nas próximas aulas. O inquérito foi respondido por quinze alunos e consistia em sete perguntas com o objetivo de compreender quais os motivos por detrás da relutância dos alunos. Quando questionados sobre o nível de conforto que sentiam, ao participar em atividades dramáticas nas aulas de inglês, nove alunos afirmaram não se sentir confortáveis (níveis 1 e 2) enquanto três responderam pouco confortáveis (nível 3) e três sentiam-se confortáveis (níveis 4 e 5). Em relação às performances em frente dos colegas, como parte de atividades de aprendizagem, como jogos dramáticos, peças de teatro ou apresentações orais, as contribuições revelaram um padrão surpreendente.

Combinações de resposta	Número de alunos
Animado + nervoso	1
Confiante	3
Confiante + sobrecarregado	1
Animado + relutante	1
Nervoso	1
Nervoso + sobrecarregado	2
Sobrecarregado	2
Relutante	3
Relutante + sobrecarregado	1

Tabela 1: Resultados do segundo inquérito - 11^ºB

Na tabela, ordenamos os resultados dessa questão por ordem decrescente, de maneira a situar os casos mais preocupantes. Quatro alunos situam-se na zona verde de menor preocupação, conforme a descrição das opções “Animado - Eu gosto de me apresentar em frente aos meus colegas e sinto-me energizado”; “Confiante - sinto-me autoconfiante e capaz quando me apresento, e acredito que isso me ajuda a evoluir como um aluno de língua estrangeira” e “Nervoso - Sinto-me ansioso antes de me apresentar mas reconheço que é uma parte normal do processo e consigo ultrapassar”. Na zona de preocupação média-baixa, encontram-se três alunos dos participantes, que responderam, respetivamente, confiante + sobrecarregado (“Sobrecarregado - sinto-me estressado com a ideia de me apresentar e isso afeta negativamente a minha performance”), animado + relutante (“Relutante - sinto-me hesitante e resistente a apresentar-me em frente aos meus colegas, e preferiria outras atividades para a aprendizagem de línguas”) e nervoso. A zona média-baixa mostrou-se um pouco incoerente, mas percebemos através das respostas qualitativas dos alunos que o problema em si não era a apresentação, mas o medo de cometer erros em frente aos outros, a timidez, e uma falta de confiança nas suas próprias competências linguísticas.

Na zona-média alta de preocupação, quatro alunos responderam sentir-se sobrecarregados e nervosos. Os mesmos ainda adicionaram o facto de a falta de confiança e a pressão de ter de se apresentar fazerem com que não consigam usufruir da ocasião para a aprendizagem. Por fim, na zona mais elevada de preocupação, quatro alunos afirmaram sentir-se relutantes e sobrecarregados.

Algumas razões descritas pelos alunos, além das mencionadas anteriormente, foram a grande preocupação em ser julgados pelos colegas, não ser capaz de lembrar do que deve dizer e a pressão de não conseguir atender às suas expectativas e as expectativas do professor. Ironicamente, dois dos alunos que responderam estar relutantes, acabaram por se voluntariar em participar no jogo de improvisação que fizemos no último período. Oito alunos responderam não se sentir confortáveis com a improvisação (níveis 1 e 2), enquanto sete se sentiam confortáveis (níveis 3 e 4).

Ao serem questionados, se atividades teatrais ou dramáticas poderiam melhorar as suas competências linguísticas, nove concordaram e cinco discordaram. Os alunos de acordo ainda adicionaram que “é uma forma criativa de praticar a pronúncia”, “porque além de nos ajudar a controlar os nervos, também temos que saber falar inglês e assim praticamos a nossa pronúncia”, “aprendemos a projetar a voz”, e “usamos a língua de verdade”. Já os alunos que discordaram, reiteraram que “a pressão e o medo de cometer erros não me ajuda a aprender”. Apresentar-se em frente de desconhecidos, principalmente de adolescentes foi mais um dos desafios descrito pelos participantes.

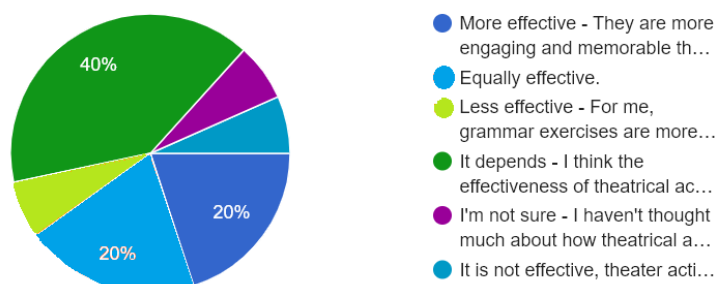


Gráfico 4 - How do you think theatrical activities compare to other traditional language learning methods in terms of effectiveness? - Resultados do 11ºB

Finalmente, os alunos deram a sua opinião em relação às atividades teatrais ou dramáticas, em comparação com outros métodos tradicionais de aprendizagem de línguas, em relação à sua eficácia. Curiosamente, seis alunos (40%) responderam que a eficácia das atividades depende do discente e da sua individualidade. Outros seis alunos descreveram as atividades dramáticas como mais eficazes (20%, ou três alunos) ou igualmente eficazes. Apenas um aluno comentou não saber qual atividade seria mais eficaz, enquanto outros dois alunos opinaram não acreditar na eficácia das atividades dramáticas, sendo que um deles escreveu uma resposta além das opções dadas. Destacamos aqui a sua resposta:

It is not effective, theater activities are only for people that enjoy performing, it isn't an activity for everyone and most of us don't like it, we do like to pretend being a character sometimes in front of our friends but not in front of strangers or people we only have seen a couple of times, i don't think theater it's a good way of improving language.

Figura 9: Resposta de um aluno ao segundo inquérito - 11ºB

Outra vez, tivemos uma contribuição curiosa, pois este discente igualmente se voluntariou para a atividade de improviso mais tarde, e ainda, realizou um vídeo de jogo dramático muito positivo, notavelmente mostrando o seu empenho e interesse. Neste caso, a prática pode contrariar a autopercepção inicial.

Em suma, os resultados revelam um quadro heterogêneo em relação à confiança e ao envolvimento dos alunos nas atividades dramáticas. Entre os principais fatores de

desconforto encontrados estão o medo de errar, a timidez e a pressão de corresponder a expectativas, sejam estas internas ou externas. Em contraste, boa parte dos alunos reconheceu o potencial das atividades para melhorar as competências linguísticas, em especial a pronúncia, a projeção da voz e a fluência. As opiniões dividiram-se em relação à preferência aos exercícios tradicionais de aprendizagem: muitos consideraram que a eficácia depende do perfil individual, enquanto outros as avaliaram como mais ou igualmente eficazes, reforçando a ideia de que a dramatização mobiliza diferentes respostas consoante as características pessoais dos discentes, e pela nossa observação, este padrão é substancialmente mais aparente em alunos de ensino secundário.

5.1.2 Resultados das intervenções nas aulas de Francês - língua estrangeira.

Na análise das turmas de francês, verificamos alguns padrões relevantes que certamente influenciaram nos seus resultados. Primeiramente, por estarem mais habituados com atividades de jogo dramático e leitura dramática, a implementação destas foi mais favorável, evitando assim resistência e estranhamento por parte dos alunos. Contudo, o primeiro jogo dramático foi de uma execução menos desenvolvida, em comparação com os seguintes, em que notamos mais fluidez, o que sugere que a repetição e a prática tiveram efeitos positivos na confiança e na expressividade dos discentes.

Em segundo lugar, pela nossa observação, identificamos uma dependência do suporte escrito. Alguns dos estudantes não se sentiram completamente dispostos a apresentar o jogo dramático sem apoio do diálogo escrito, mas entendemos (e frisamos em aula) que o importante seria que, ao menos, estes alunos fizessem uma leitura dramática dos seus textos, dado que tiveram pouco tempo para memorizar as falas. A leitura dramática funcionou como uma alternativa viável, garantindo a participação de todos. Tentamos corrigir os erros de pronúncia, após cada grupo finalizar a sua apresentação, para evitar bloqueios e constrangimentos, visto que a preocupação excessiva com a correção e o medo de errar podem impossibilitar a expressão oral espontânea do aluno

(Reis, 2006), como mencionado no capítulo 3.2. No segundo período do ano letivo, repetimos o exercício do jogo dramático e questionamos uma opinião mais concreta dos alunos, como veremos a seguir.

No que diz respeito ao desempenho avaliativo, abordámos a interação de maneira mais rigorosa, comparadamente à primeira avaliação. Percebemos que os alunos com desempenho superior (nota superior a 90) no primeiro período tiveram uma ligeira diminuição na nota (uma média de -5 pontos), ao passo que os alunos que tinham um desempenho médio-baixo, evoluíram significativamente. Salientamos os casos dos alunos nº10, nº12, nº 13, nº19, nº 21, nº22, nº24, nº25, nº27 e nº28, ou seja 10 dos 29 alunos, que tiveram uma média de acréscimo de 10,4 pontos numa escala de 1 a 100. Esses dados podem indicar que as estratégias dramáticas atuam como fator de nivelamento, beneficiando com o tempo, sobretudo aqueles com maior dificuldade inicial, que no caso do 8ºW foi pouco mais que $\frac{1}{3}$ da turma.

5.2 Resultados das últimas intervenções

5.2.1 Resultados das intervenções nas aulas de Inglês - língua estrangeira.

O segundo ciclo de intervenções com a turma 11ºB foi superficialmente superior, em comparação ao primeiro. O jogo do improviso que foi proposto, como já explicado anteriormente, tinha como objetivo ser uma atividade inicial na aula, pelo que não avaliamos a turma por completo. De todo modo, foi possível identificar alguns padrões de desempenho: os alunos fizeram excelentes apresentações, podendo ser destacados quatro dos cinco grupos, mesmo que hesitassem em algumas expressões, todos conseguiram fazer com que os colegas adivinhassem ou chegassem perto da resposta, demonstrando eficácia comunicativa apesar das limitações linguísticas. O quinto grupo teve um desempenho fora da curva, possivelmente por um problema de compreensão ou comunicação, pois as duas participantes que deveriam simular "criadores de conteúdo" dançaram, sem produção verbal. Este caso, mesmo que atípico, revela como o entendimento dos alunos acerca de determinadas profissões podem interferir na

forma como encaram a dramatização, algo que pode refletir em outros exercícios que exijam dos discentes um conhecimento prévio. Em contraste, podemos analisar a dupla que interpretou os designers de realidade virtual, que conseguiram utilizar até mesmo adereços que encontraram na sala de aula (óculos) para improvisar o seu diálogo, o que demonstra que a improvisação pode mobilizar não somente a competência linguística mas outros recursos que acrescentam a melhoria da expressividade e do envolvimento dos alunos.

Já a tarefa da criação do vídeo foi a de melhores resultados para a turma 11ºB. Os produtos finais revelaram um alto nível de envolvimento em dimensões de competência linguística, sociolinguística e pragmática: os vídeos apresentavam complexidade, com boas descrições e atuações, humor e ironia, e críticas profundas ligados às profissões escolhidas.

Uma parte importante de frisar foi o dia das apresentações: os alunos com mais dificuldade vieram bem preparados e, os que geralmente não participam na aula, fizeram vídeos interessantes e descreveram em detalhes como foi o processo de gravação e as suas ideias, o que indica que a dramatização através dos recursos digitais funcionou como um espaço mais seguro para a expressão oral. Visto que procuramos propor um exercício que alinhado com identidade dos alunos, e que eles pudessem encontrar uma conexão entre esta tarefa e o que eles têm como desejos e sonhos para o seu futuro profissional, ou apenas com o que eles se identificam, notamos que, de maneira geral, os alunos conseguiram expressar-se de maneira mais desenvolta, usufruindo de recursos de humor e ironia e utilizando novos termos, específicos de cada profissão. Logo, pode-se afirmar, pela nossa análise, que uma atividade que dialogue com a identidade dos alunos pode contribuir para um resultado mais autêntico e de melhoria na competência de linguagem.

Podemos evidenciar os vídeos de alguns, de forma positiva. O aluno nº21 escolheu gravar seu vídeo sobre os “streamers”, jogadores de videogames, que transmitem os seus jogos online e são remunerados por isso. O aluno assumiu a liberdade de registrar algo diferente do que havíamos pedido, e produziu uma crítica satírica, em que

representa a vida “fácil” que esses jogadores levam²⁶. O aluno nº11, por sua vez, aproveitou também os estereótipos de jogadores de futebol, e imitou, de maneira cômica, como os jogadores tratam os seus fãs. A aluna nº14 também serve de exemplo no que diz respeito à aquisição de novo vocabulário: a aluna escolheu representar a vida de um agricultor, e no seu vídeo utiliza palavras que os alunos não costumam aprender na escola. Isso demonstra como este tipo de atividade pode expandir o repertório dos alunos, seja em competências linguísticas, sociolinguísticas e/ou pragmáticas.

Em contraponto, verificam-se alguns padrões recorrentes de dificuldades linguísticas. Certamente, há questões que não foram bem desenvolvidas. Os alunos ainda demonstraram alguma dificuldade com artigos, plurais e erros de conjugação simples (um problema que não notamos em aula) e ainda, traduções literais da língua materna. Percebemos que quando isso acontecia, era porque os alunos gravavam os vídeos com narração. Diferente dos alunos da turma de francês, por exemplo, os alunos não regravaram a narração, por isso, os erros cometidos na primeira vez ficam registrados. Para que haja um verdadeiro refinamento da competência linguística, é necessário que as instruções da tarefa sejam firmemente seguidas e com algum empenho. Mesmo assim, acreditamos que a atividade é conveniente para a competência oral dos discentes, sendo uma boa forma de avaliação ou mesmo de exercício.

Finalmente, não podemos deixar de apresentar algumas das contribuições dos alunos do 11ºX. Numa aula do terceiro período, durante as apresentações do “2-minute talk”, um dos alunos comentou sobre a sua experiência com o Clube de Teatro, mais especificamente durante os ensaios da peça “A Christmas Carol”. O aluno nº 5 relatou que estava hesitante em participar no Clube de Teatro no início, mas que depois que começou, percebeu que o teatro o tem ajudado significativamente, no que diz respeito à sua habilidade de falar em público e de lidar com as suas emoções. Este testemunho desencadeou em outras contribuições de outros colegas, que partilham de opiniões semelhantes, afirmando que a peça em inglês foi um desafio, mas que teria sido uma

²⁶ Anexo 2 - Vídeos

forma de se sentirem mais seguros, não apenas ao falar a língua estrangeira, mas também na sua língua materna. Os primeiros alunos a comentarem foram aqueles que tinham papéis de mais destaque na peça e, normalmente, aqueles que têm um nível de inglês mais avançado. Neste momento, tomamos a liberdade de perguntar aos outros alunos quais as mudanças que eles puderam perceber depois de participar na peça, seja nas suas competências de linguagem em Inglês, ou nas suas competências comunicativas em geral. Tivemos então uma contribuição do aluno nº 6, que notou que se sentia mais confortável em tirar dúvidas e em participar nas aulas, sem medo de errar, e que durante os ensaios, com o auxílio das professoras e com a repetição das falas, notou que a sua pronúncia era muito melhor, mesmo que ainda cometesse erros. Esse depoimento ilustra como o auxílio do professor durante a dramatização pode gerar um aumento da autoconfiança, redução da ansiedade e em paralelo, a repetição da dramatização, conseqüentemente, leva a um aprimoramento das competências linguísticas.

Essas observações espontâneas certamente nos serviram de iluminação, e entendemos que sempre haverá alunos que serão marcados pelo teatro, e que a experiência em atividades dramáticas não impacta apenas o desempenho em língua estrangeira mas também na comunicação e na autoconfiança. Concluimos que, embora nem todos os discentes sejam igualmente afetados por estas estratégias, se pudermos ampliar o acesso a essa experiência, maiores serão os benefícios em termos de desenvolvimento linguístico e pessoal.

5.2.2 Resultados das intervenções nas aulas de Francês- língua estrangeira.

Os últimos jogos dramáticos foram visivelmente mais marcantes que o primeiro, evidenciando um progresso positivo em ambas as turmas de língua francesa. Os alunos tinham mais liberdade criativa e ousaram mais na escrita dos seus diálogos, criando frases mais longas e complexas. Tanto na turma 8ºZ quanto na turma 8ºW, o jogo dramático I contou com uma participação ativa dos alunos, trazendo adereços para a apresentação e sendo criativos a partir das frases-gatilho e diálogos exemplo que

disponibilizamos, o que indica que a familiaridade com o jogo e o suporte inicial favoreceu a autonomia e o envolvimento na atividade.

Após o segundo jeu-de-rôles com as turmas do oitavo ano, aplicamos um questionário (usando métodos qualitativos e quantitativos) para conhecermos a opinião dos alunos do 8ºW, e tivemos 25 participantes. De início, nove alunos responderam que gostaram, quinze alunos responderam que gostaram muito e apenas um aluno não gostou da atividade (nível 2 na escala de Likert). Em relação à dificuldade do exercício, três alunos consideraram difícil (nível 2 na escala de Likert), dez consideraram a atividade de uma dificuldade mediana, seis disseram ser fácil e, outros seis, muito fácil. Perguntamos também quão motivados os alunos estavam para realizar a tarefa. Na escala de Likert, três alunos responderam (2) pouquíssimo motivados, quinze alunos (3) estavam pouco motivados, três alunos (4) motivados e finalmente, quatro alunos afirmaram estar (5) muito motivados. Podemos notar aqui uma discrepância entre a apreciação da atividade e a motivação para realizá-la: quando os questionamos sobre o motivo de não estarem muito motivados, 36% não queria falar em público e 52% não se sentia confiante. Como imaginávamos, podemos sublinhar um padrão no que diz respeito ao papel das frases-gatilho e dos exemplos fornecidos. A grande maioria, 92% dos participantes, acharam que os exemplos de diálogo ajudaram na produção dos seus próprios textos e 32% afirmou que se os exemplos fossem em formato áudio, seria mais fácil de reproduzir o seu diálogo, mesmo que fossem diálogos diferentes. Tal observação reforça a importância de incrementar e diversificar os recursos de *input* que fornecemos aos alunos. Os alunos ainda comentaram o que eles pensavam que poderiam melhorar para o próximo jogo dramático, e as contribuições mais recorrentes foram a necessidade de preparar-se melhor em relação à pronúncia e a memorizar as frases (7 alunos), fazer um diálogo mais longo (5 alunos), e ter mais confiança (1 aluno).

Fizemos um inquérito de auto-avaliação com os alunos, procurando analisar os aspetos de comunicação e compreensão do jogo dramático. A maioria dos alunos que contribuíram com respostas afirmou que o que deviam ter feito, para ter um melhor

desempenho, era treinar mais o diálogo antes da apresentação e estar mais confiante, sendo que 84% dos alunos considera ter pronunciado o seu texto corretamente (níveis 3 à 5 na Escala de Likert). Ter o texto pronto e feito pelos próprios alunos foi considerado mais fácil por 80% dos alunos (80% responderam de 4 à 5 na escala, e os outros 20% responderam 3). As autoavaliações revelaram a autoria do material utilizado no jogo dramático é percebida pelos alunos como um fator facilitador no processo de aprendizagem.

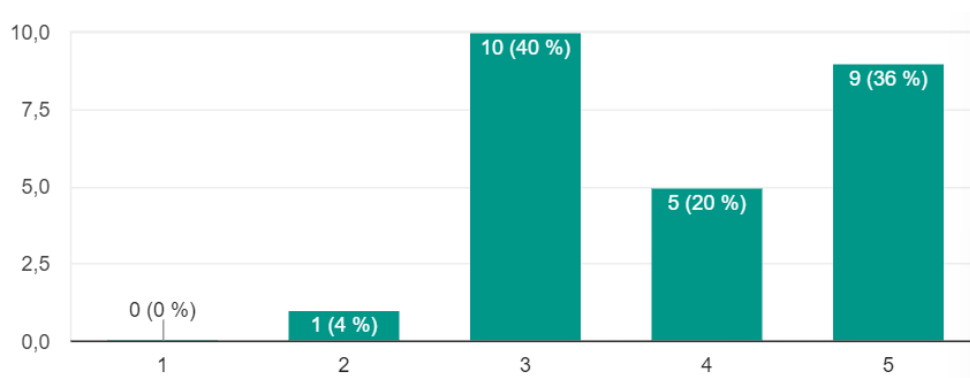


Gráfico 5 - Resultados do segundo inquérito: Compreensão e memorização - 8ºB

Em relação à compreensão do conteúdo alvo deste jogo dramático, podemos aferir, através do gráfico, que grande parte dos alunos acredita ter compreendido bem o ponto gramatical (le pronom en), através dos exemplos de diálogo e da elaboração do nosso próprio diálogo para a atividade do jeu-de-rôles. As dificuldades encontradas pelos alunos ao memorizar e apresentar o diálogo foram principalmente palavras de difícil pronúncia. Além disso, três alunos afirmaram ter tido dificuldades em utilizar o pronome “en”, e outros três disseram não saber vocabulário suficiente.

O último jogo dramático, ainda foi de maior sucesso, pelo facto de todos os alunos trabalharem de maneira cooperativa. A divisão clara de papéis permitiu que os participantes pudessem trabalhar juntos e ajudar-se uns aos outros, com os alunos mais confiantes a oferecer suporte àqueles menos seguros. Este formato colaborativo resultou num padrão visível de aumento de confiança: os alunos arriscaram mais ao serem criativos e desenvolverem novos finais para as suas histórias, tornando-as mais longas e mais complexas. Além disso, nas apresentações, alguns dos grupos simularam

um "júri", onde os detetives eram como advogados, enquanto faziam as perguntas e davam as acusações; no fim, tiveram alguns culpados que foram "presos" ou "detidos" como num filme policial, e esta autonomia conferiu à atividade muita autenticidade, e pela nossa avaliação, um exercício ideal de competências sociolinguísticas e pragmáticas. Outro fator positivo foi o formato de peça participativa, visto que os grupos que estavam a observar também serviram de júri e deram as suas opiniões sobre os suspeitos culpados. Estes grupos foram além, e até deram boas explicações de porque haviam escolhido tal suspeito como culpado. O formato permitiu que os alunos mantivessem atenção constante às apresentações e ao que os colegas diziam, visto que tinham que tomar nota do desempenho de cada grupo.

Percebemos que os alunos tomaram as medidas necessárias para melhorar o seu desempenho, tal como admitiram no inquérito. Como mencionamos, o jogo dramático foi avaliado pelos colegas que estavam a observar, numa ficha que foi distribuída previamente e completa durante as apresentações. Os alunos escreveram uma pequena descrição de cada grupo, além de avaliar cada um com uma nota de 1 à 5. Destacamos aqui alguns comentários escritos nas fichas.

Fiche d'activité - Jeu du Détective
Nom du groupe: Groupe C

Groupe A	Ils ont utilisé le passé composé.	Ils ont utilisé un pronom COD (le, la, les, l').	Ils ont utilisé le vocabulaire de la maison.
Détective 1 (Mica)	X	X	X
Détective 2 (Ana)	X	X	X
Détective 3 (Lina)	X	X	X
Détective 4			
Suspect 1 (Oreia)	X	X	X
Suspect 2 (Berta)	X	X	X
Suspect 3 (Neli)	X	X	X
Suspect 4 (Mila)	X	X	X

Résumé des groupes:
La présentation était bonne mais une ou deux personnes ne semblaient pas complètement participatives. Nous lui donnons un 4. Nous pensons que c'était un suspect 3.

Groupe B	Ils ont utilisé le passé composé.	Ils ont utilisé un pronom COD (le, la, les, l').	Ils ont utilisé le vocabulaire de la maison.
Détective 1 (Mica)	X		X
Détective 2 (Daniela)		X	X
Détective 3 (Vera)	X	X	X
Détective 4			
Suspect 1 (Paul)	X	X	X
Suspect 2 (Janaína)	X	X	X
Suspect 3 (Alma)		X	X
Suspect 4 (Mila)		X	X

La présentation était bonne, bien que courte. De plus en plus de gens lisent les journaux. Nous pensons que c'était le suspect 1. Nous lui donnons 3.

Figura 10: Ficha do Jogo dramático III - 8ºB

A tarefa do vídeo também teve um ótimo resultado. Na turma de francês, notamos maior cautela e preocupação com a execução do vídeo, relativamente à pronúncia e

conjugação verbal. Mesmo que os alunos não tenham a mesma fluência que os alunos da turma de inglês, é possível perceber, nos vídeos, que estes foram gravados ou mesmo narrados de maneira mais cuidadosa, e segundo a contribuição de alguns alunos em aula, a eventual regravação dos vídeos para que estivesse linguisticamente corretos. Como a tarefa tinha como intuito a prática do vocabulário já visto em aula, foram poucos os momentos em que os alunos ousaram utilizar palavras novas, por segurança. Houve também um grupo de alunos que não utilizou o tempo verbal solicitado, mas isso não significa que não fizeram bons trabalhos. É importante evidenciar os alunos que, normalmente, têm mais dificuldade com a língua francesa, que fizeram vídeos excelentes. Podemos destacar os caso da aluna nº27²⁷, que não utilizou o *passé composé*, mas que executou a tarefa de pôr em uso o vocabulário e, notavelmente, foi uma de poucos alunos que não utilizou o recurso da narração, o que possibilita ainda mais o aspeto da dramatização em vídeo.

Em referência à peça teatral realizada pelos alunos, pudemos concluir que um dos elementos que mais favoreceram um bom rendimento dos participantes foi a cooperação entre os discentes da turma. O facto de que os alunos trabalharam juntos, para que todos executassem a peça mais satisfatoriamente, e realizassem uma bela apresentação, despertou o melhor em cada um. Nos primeiros ensaios, os atores ainda tinham receio de ler as falas em voz alta, sem apoio do guião, mas este obstáculo foi gradualmente superado a cada ensaio. A tarefa mais minuciosa e que nos tirou mais tempo, foi a fase de correções. Foram necessários cerca de quatro a cinco ensaios para o aperfeiçoamento das palavras mais difíceis. No ensaio realizado no dia 20 de março²⁸, que precedia em duas semanas a apresentação final, notamos ainda uma maior dificuldade na pronúncia das consoantes mudas finais e das vogais em francês. Durante a leitura dramática do guião, corrigimos as pronúncias incorretas e sugerimos aos alunos que escrevessem nos seus guiões a pronúncia de forma mais fácil a compreender e reproduzir. Este exercício de leitura dramática mais minuciosa muito agradou aos alunos, e os mesmos relataram ter utilizado este recurso em aula, para

²⁷ Anexo 2- Vídeos Nettoyage de Printemps 8ºB

²⁸ Anexo 2 - Vídeos “La Belle et La Bête”.

lembrar a pronúncia das palavras mais complicadas ou desconhecidas. Eventualmente, a correção das cenas e, conseqüentemente, a repetição destas, era menos frequente, e concentramo-nos na prosódia, nos ritmos e nos movimentos em palco. À medida que o dia da apresentação se aproximava, notamos uma melhora significativa nos atores, muitos ressaltaram ter ensaiado mais em casa nas últimas duas semanas que antecederam a peça.

Nos ensaios já em palco, os alunos estavam confiantes, desenvoltos e preparados, mesmo que ainda houvesse pequenos erros e deslizos. A apresentação foi notavelmente positiva: todos os alunos conseguiram atuar com êxito e muitos dos erros que cometeram durante os ensaios não foram repetidos durante a peça. Apesar de estarem nervosos e de termos lidado com alguns problemas técnicos, realizaram tudo com primor. Não apenas os atores, mas também os alunos que trabalharam nos outros “departamentos”, foram de grande ajuda e executaram as suas tarefas excelentemente.

Após a realização da peça, parabenizamos todos em aula, e unanimemente, os atores manifestaram o desejo de representar a peça mais uma vez, o que nos revelou uma internalização de uma regulação identificada: mais do que cumprir uma tarefa, os alunos sentiram-se realizados e absorveram o valor da atividade e nutriram um prazer por ela. Embora não tenha sido possível, por razões de calendário, apresentar a peça uma segunda vez, para os pais, porém, a satisfação dos alunos indica que a estratégia dramática da peça teatral não promoveu apenas uma melhoria na competência linguística e sociolinguística, como também serviu de estrutura para aprimorarem suas técnicas de estudo da língua e, por fim, teve um forte impacto afetivo e motivacional.

6. Conclusão e discussão de resultados

Baseando-se na observação dos resultados das estratégias dramáticas implementadas com os alunos da Escola Secundária de Penafiel, concluímos que estas têm um potencial de impulsionar a oralidade dos discentes, exclusivamente se considerarmos alguns fatores importantes.

O teatro como elemento motivacional em si é muito analisado por profissionais da educação, contudo, pouco analisamos o caminho inverso. É possível (e comum) que os alunos não estejam interessados em participar em atividades dramáticas, principalmente quando não encontram nenhum motivo para o fazer. No caso dos alunos da ESP (que é conhecida por formar alunos da área das ciências exatas com maior frequência e em maior número), é compreensível que alguns alunos tenham criado um estereótipo de que o teatro ou as atividades dramáticas não funcionam ou não são úteis para quem não tem interesse nas áreas das humanidades. Felizmente, não são todos os alunos que compartilham desta mesma opinião. E mesmo assim, conseguimos trabalhar a oralidade através dos jogos dramáticos, com ambas as turmas, de formas diferentes.

Quanto aos alunos do oitavo ano, para alcançarmos melhores resultados, visto que as turmas já estavam habituadas às práticas de jogos dramáticos, era igualmente necessário tornar essas atividades mais significativas. Nestas circunstâncias, a peça participativa foi a prática que mais surtiu resultados, pois os alunos menos aptos puderam aprender com os seus colegas, o que tornou o aprendizado mais leve e, consequentemente, mais estimulante e de mais rápida compreensão. O recurso da peça participativa tornou, não somente a apresentação, no ponto de vista dos atores, mais descontraída, sem a pressão de estar sozinho em frente à turma, ou de ter as falas todas memorizadas, mas também, para a turma como um todo, algo agradável e envolvente de presenciar, em contexto de sala de aula.

A leitura dramática teve uma função importante, no que diz respeito à correção da pronúncia, todavia, para resultados que alcançassem um maior número de discentes e numa escala de tempo mais longa, essa prática deveria ser aplicada numa peça teatral, em que todos os alunos fossem participantes como atores, por exemplo. Como a produção de uma peça teatral demanda muito tempo, e ainda, uma peça teatral em língua estrangeira num nível relativamente baixo como o A2, com o qual trabalhamos, impossibilita a participação de um grande número de alunos. Assim, os jogos dramáticos serviram de estratégia para a inclusão de mais atores e, para que o jogo dramático tivesse os melhores resultados neste nível, como foi o caso do terceiro jeu-de-rôle com as turmas do oitavo ano, a disponibilização de um texto de apoio, de exemplos e de frases-gatilho nas fichas distribuídas a cada aluno foi essencial. Desta forma, todos os alunos puderam fazer um exercício de produção oral e escrita, utilizando os recursos dramáticos em menor escala, mas ainda pondo em prática as competências comunicativas.

No que diz respeito à turma 11ºY, tivemos menos oportunidades de trabalhar o jogo dramático de forma aprofundada. Apesar disso, quando implementamos outras, demos prioridade a preparar atividades que fossem relevantes para os alunos, de forma a dialogar com a sua realidade. Implementar atividades dramáticas, em qualquer ano escolar e com qualquer tipo de aluno, precisa, indispensavelmente, de ser feito de maneira a reconhecer os discentes como indivíduos com opiniões, gostos, contextos e realidades diferentes. Para os alunos do Ensino Secundário da ESP, uma estratégia dramática somente fez sentido quando entendemos que os alunos não eram tão expansivos e não gostavam de exposição, eram pragmáticos e valorizavam muito as ciências e as tecnologias. Executar as atividades incluindo tópicos do seu interesse, como a ecologia e as mudanças climáticas, no caso do debate, e a tecnologia e as redes sociais, no caso dos exercícios de improviso e da criação do vídeo, tornou as atividades mais cativantes e envolveu os alunos efetivamente. Esse envolvimento contribui de fato para o aumento da participação oral e para a melhoria da competência comunicativa dos discentes, o que não aconteceria se tivéssemos simplesmente

apresentado os jogos dramáticos como uma tarefa obrigatória, sem conexão alguma com os interesses dos alunos.

Em comparação com a turma de francês, a turma de Inglês do 11º ano não alcançou as expectativas que havíamos imaginado. Entretanto, é inegável que o trabalho que fizeram foi sempre de alto nível e, com uma abordagem mais individualizada e com mais tempo de trabalho, os alunos conseguiram realizar atividades de teor dramático no fim do ano letivo, já a sentir-se mais desinibidos e dispostos a apresentarem-se em público. Um aperfeiçoamento da competência linguística em língua inglesa não foi bem-sucedida, contudo, os discentes tiveram um engrandecimento das competências pragmáticas e sociolinguísticas. Os alunos da turma do 8º ano demonstraram uma maior disponibilidade para a correção de erros e a fala em frente ao público e, através das atividades dramáticas propostas, conseguiram melhorar significativamente as suas competências de linguagem, principalmente linguísticas, em específico a pronúncia, que era o mais problemático.

Com uma análise das atividades realizadas ao longo da nossa investigação-ação, podemos concluir que a resposta à questão central que nos guiou durante o período letivo é sobretudo afirmativa. Apesar de algumas limitações que identificamos, nossa observação aponta para uma melhora na oralidade, essencialmente no que diz respeito à fluência e a confiança. Entretanto, é crucial considerar que cada estratégia dramática adequa-se consoante ao grupo de alunos e a cada ocasião

No que concerne a competência linguística, em que um trabalho mais minucioso deve ser feito para que vejamos resultados efetivamente em pronúncia e precisão gramatical e, a leitura dramática mostrou-se a melhor atividade dramática para tal. Tanto em sala de aula quanto nos ensaios para a peça teatral, foi a constância do exercício da leitura dramática que nos permitiu “polir” os aspectos linguísticos mais problemáticos na turma do oitavo ano. Sublinhamos a questão da constância e da repetição, pois esta atividade dramática feita de maneira isolada pode não ter o mesmo resultado.

Analisando a melhoria no âmbito da competência comunicativa como um todo, verificamos um aumento significativo da participação dos alunos nas atividades orais, sobretudo quando estas eram organizadas em torno de situações de comunicação autênticas e interessantes para os alunos. Exemplificamos, em especial, a peça dramática do “jeu du detective” com os alunos do oitavo ano, o jogo do improviso com os alunos do décimo primeiro, e a peça teatral com o grupo de alunos que participaram. O fato destas atividades dramáticas terem sido as mais bem sucedidas nos revela que atividades que promovem a autonomia, a liberdade criativa e que oferecem um ponto de conexão com a identidade do aprendiz são mais eficazes do que uma atividade dramática por si só, como também argumenta Crick (2012)

Para que alguém se interesse por algo, esse algo tem de ter significado para o “aprendiz”, de modo a conectar-se com a sua história de vida de uma forma particular. A partir desse interesse (que é pessoal e idiossincrático), desenvolvem-se certas capacidades de pensamento e de aprendizagem, como observar, formular perguntas ou realizar mapeamentos de conhecimento mais sofisticados. Todas estas são atividades empreendidas pelo aprendiz no processo de construção do conhecimento sobre algo, e o envolvimento nessa tarefa de construção do conhecimento é alimentado pelo significado que ela possui para o próprio aprendiz.²⁹

(Crick, 2012, p.682)

Os jogos dramáticos produziram resultados positivos, e constituíram a base para uma análise mais pragmática sobre a eficácia das estratégias dramáticas. Como apresentado anteriormente, o jogo mostrou-se especialmente benéfico para os alunos que tinham maiores dificuldades, chegando a uma evolução média de quase 10% da sua nota de avaliação de interação oral. Já no caso dos estudantes mais confiantes, a melhoria observada foi mínima ou inexistente, sugerindo que o impacto desta estratégia se fez

²⁹ Tradução própria: “To be interested in something, that something has to have meaning to the ‘learner’ to connect to their life story in a particular way. Building on that interest (which is personal and idiosyncratic) are certain thinking and learning capabilities such as observing, generating questions or more sophisticated knowledge mapping. These are all activities undertaken by the learner in the process of knowledge construction about something and engagement in the task of knowledge construction is fuelled by its meaningfulness to the learner.” (Crick, 2012,p.682)

sentir sobretudo junto do grupo menos hábil. Nossa observação aponta para a conclusão de que uma melhora significativa na oralidade através do jogo dramático unicamente deve vir acompanhada de uma certa repetição (não apenas um jogo isolado durante o ano letivo, mas uma certa rotina, para que os alunos estejam habituadas ao método e que sintam-se cada vez mais confortáveis com o processo) e uma quantidade maior e mais variada de *input compreensível*. Se queremos que os alunos tenham uma boa produção na L2 (oral e escrita) será como um resultado direto do *input compreensível* que eles recebem e que deve ser em grandes quantidades (Patrick, 2019). Dado que no 8ºW tivemos a possibilidade de promover as atividades dramáticas com uma maior frequência, seja pela familiaridade dos alunos com as estratégias teatrais, pela facilidade de enquadramento das atividades no currículo ou pela disponibilidade dos alunos em participar, foi com os alunos do 3º ciclo que colhemos melhores resultados.

6.2 Limitações da investigação-ação

Reconhecemos que nossa investigação-ação sofreu alguns empecilhos, o que restringe nossa conclusão de maneira mais definitiva. Entretanto, as tendências observadas apontam para alguns padrões que podem iluminar os professores sobre a eficácia das atividades dramáticas para impulsionar a oralidade.

Primeiramente, a diversidade entre as turmas analisadas e suas dinâmicas distintas, tanto entre alunos como na relação aluno-professor, foi um obstáculo para a comparação dos resultados, bem como o perfil dos alunos do ensino secundário, por muito tempo relutantes e inconstantes, o que limitou a plena implementação das estratégias dramáticas que gostaríamos de propor, e por conseguinte, uma resposta positiva a nossa questão inicial, pelo menos, no que diz respeito a essa turma.

Em seguida, por questões de currículo e planeamento, escolhemos certas temáticas que não iam de encontro com as estratégias dramáticas de forma global, e que acabaram por excluir parte dos alunos, como a peça teatral e o jogo do improviso. Mesmo que as estratégias em si tenham promovido bons resultados, estes

aplicaram-se ao grupo restrito de participantes, e seriam mais proveitosas se fossem aplicadas à turma em sua totalidade. Consequentemente, essa aplicação poderia também, gerar resultados mais concretos para a análise.

Por outro lado, os instrumentos de recolha de dados que mais valorizamos foi principalmente a observação participante e registos qualitativos, o que não nos entrega algo tão concreto para medir o impacto das estratégias dramáticas, embora a observação e as interrogações aos alunos terem trazido reflexões interessantes, que vão de acordo com teorias e outras investigações por nós analisadas e que apontam para uma proximidade positiva ao nosso objetivo. Acreditamos que esta limitação não diminua o valor da experiência, e que pode abrir caminhos para investigações futuras de carácter quantitativo.

Em suma, os resultados da nossa investigação-ação revelam que as estratégias dramáticas têm o potencial de impulsionar a oralidade dos alunos, sobretudo os alunos que apresentam mais dificuldade, desde que sejam aplicadas com frequência, de forma participativa, incluindo a turma de forma global, e escolhendo temáticas que vão de encontro com os gostos e com a identidade dos alunos. Tais resultados, ainda que proveitosos, devem ser analisados tendo em consideração as limitações do nosso estudo. Apesar dos impasses que encontramos, nossa experiência traduz a validade do uso pedagógico do teatro e das estratégias dramáticas como recursos úteis para uma melhoria da competência comunicativa em língua estrangeira, e estende a oportunidade de futuras investigações que possam vir a acrescentar à esta.

Considerações Finais

Com esta investigação-ação, podemos concluir que a aplicação de estratégias dramáticas não é linear e constante. O desenvolvimento e os resultados das atividades dependem diretamente de quem são os alunos, quais são os seus objetivos e interesses. As estratégias dramáticas têm o potencial de impulsionar a oralidade, contanto que sejam relevantes e atuais.

Como professores, a prática pedagógica mostrou-nos que os alunos nunca serão todos iguais, e nenhum ano será como o que se passou, e isto é o que temos de mais belo nesta profissão: aprender com os que passaram e apoiar os que chegam a seguir. Mais do que um entendimento da utilidade destas estratégias, a investigação-ação serve-nos de lembrança de que a prática educacional é humana, e não segue regras e fórmulas, pelo contrário, é uma constante de tentativas e erros, adaptações e implementações, união do que é antigo e do que é moderno, tudo com apenas um objetivo: fazer dos nossos aprendizes cidadãos capazes de enfrentar o mundo de maneira leve e ainda, forte; que eles possam ser resilientes, pois aprenderam na escola como lidar com os desafios da vida.

O teatro nada mais é do que a representação do que vivemos na vida real, pois o mundo é um palco e nós somos todos meros atores, que vivemos e aprendemos, e nos adaptamos a novos ambientes, situações, pessoas, companhias. E se podemos, já na escola, incluir o teatro e a representação para alicerçar o perfil dos alunos, então eles já estarão à frente de muitos na estrada da vida.

Referências Bibliográficas

Aitken, V. (2013). Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to teaching and learning: A brief introduction. In *Connecting curriculum, linking learning* (pp. 34–56). NZCER Press.

Almeida, M. (2012). *Dramatização e saber integrado: A linguagem adquirida em contexto* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Universidade de Aveiro Repositório Institucional. <http://hdl.handle.net/10773/10411>

Alves, S. C. (2014). *O teatro como recurso didático nas aulas de língua* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/77365>

Anwar, M. N., Mushtaq, N., Mubeen, A., & Iqbal, M. (2023). The power of ZPD: Enhancing teaching and learning. *Journal of Education and Social Studies*, 3(1), 1–10. <http://www.scienceimpactpub.com/jess>

Aristóteles. (2018). *Poética* (6ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Baktir, H. (2003). The concept of imitation in Plato and Aristotle (Aristo ve Plato'da taklit). Middle East Technical University, Faculty of Education, Department of Foreign Language Education.

Benson, P. (2022). Autonomisation, individualisation and uses of space: Mapping out individual language learning environments. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 19(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.10398>

Bornand, C., & Leguy, C. (2013). Chapitre 2 – Différentes manières d'appréhender la communication. In C. Bornand & C. Leguy (Eds.), *Anthropologie des pratiques langagières* (pp. 43–72). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.leguy.2013.01.0043>

Boudreault, C. (2010). The benefits of using drama in the ESL/EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 16(1). <http://iteslj.org/Articles/Boudreault-Drama.html>

British Council. (2004). *Role-play* [Blog]. TeachingEnglish. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/role-play>

Bryer, T. (2024). Drama-in-English: The significance of role. *Education in the North*, 31(2), 31–43.

Conselho da Europa. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Éditions du Conseil de l'Europe.

Costa, S., Loureiro, M., & Neves, C. (2023). *Ça marche! Francês – 8º ano*. Porto Editora.

Coste, D., De Pietro, J.-F., & Moore, D. (2012). Hymes et le palimpseste de la compétence de communication: Tours, détours et retours en didactique des langues. *Langage et société*, 139(1), 103–123. <https://doi.org/10.3917/ls.139.0103>

Crick, R. D. (2012). Deep engagement as a complex system: Identity, learning power and authentic enquiry. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 675–694). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_32

Danan, J., & Ryngaert, J.-P. (2022). Enseigner la dramaturgie. *Pratiques*, 193–194. <https://doi.org/10.4000/pratiques.11788>

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 325–346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>

Demirdis, M. (2021). Augusto Boal and the theatre of the oppressed: Brecht, Freire and Boal. *International Journal of Educational Policies*, 15(1–2), 3–26.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.

Duarte, V. L. C. (2001). *Living drama in the classroom: Uma proposta de abertura à aprendizagem significativa*.
<http://bibliotecaparaalapersonaepimeleia.com/greenstone/collect/ecritos2/archives/HA/SH113d.dir/doc.pdf>

Fredricks, J. A., Wang, M. T., Schall Linn, J., Hofkens, T. L., Sung, H., Parr, A., & Allerton, J. (2019). What matters for urban adolescents' engagement and disengagement in school: A mixed-methods study. *Journal of Adolescent Research*, 34(5), 491–527.
<https://doi.org/10.1177/0743558419830638>

Gill, C. (2013). Enhancing the English-language oral skills of international students through drama. *English Language Teaching*, 6(4), 29–41.
<https://doi.org/10.5539/elt.v6n4p29>

Gomes, E. (2012). Between the theatre and the classroom: From *Trifles* to *A Jury of Her Peers* by Susan Glaspell. *ETeals*.
<https://ojs.letras.up.pt/index.php/et/article/view/4052/3797>

Gonçalves, A. S. C. (2022). A dialogicidade de Paulo Freire como participação democrática na educação. *Saber & Educar*, 31(2), 100 anos de Paulo Freire: Práticas, aprendizagens e pesquisas. <https://doi.org/10.34620/sabereducar>

Guenier, A. (2023). Student initiative of producing their own mini videos for language learning. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 13(1), 1–15. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.317929>

Hansel, T. C., & Gohn, M. G. (2013). Teatro e educação: Uma relação historicamente construída. *ECCOS Revista Científica*, 30, 199–220.
<http://www.redalyc.org/pdf/715/71525769012.pdf>

Itani, N. (2023). Theater games and Stanislavski's system: A study on the origins of Viola Spolin's theatrical education. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 17, 73–84. <https://doi.org/10.7571/esjkyoiku.17.73>

Kiprianos, P., & Spyropoulou, M. A. (2025). Theater in education as an innovative pedagogical tool. *Edukasiana: Jurnal Inovasi Pendidikan*, 4(2), 203–210. <https://doi.org/10.56916/ejip.v4i2.1151>

Larsen-Freeman, D., Anderson, N. J., & Dörnyei, Z. (2021). *Learner agency: Maximizing learner potential*. Oxford University Press. www.oup.com/elt/expert

McCaslin, N. (2006). Drama as a teaching tool. In *Creative drama in the classroom and beyond* (8th ed.). Pearson. <https://www.pearsonhighered.com/assets/samplechapter/0/2/0/5/0205451160.pdf>

Miccoli, L. (2003). English through drama for oral skills development. *ELT Journal*, 57(2), 122–129. <https://doi.org/10.1093/elt/57.2.122>

Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais de Francês – 8º ano*.

Ministério da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais de Inglês – 11º ano*.

Moreno-Guerrero, A.-J., Rodríguez-Jiménez, C., Gómez-García, G., & Navas-Parejo, M. R. (2020). Educational innovation in higher education: Use of role playing and educational video in future teachers' training. *Sustainability*, 12(6), 2558. <https://doi.org/10.3390/su12062558>

Oliveira, M. E., & Stoltz, T. (2010). Teatro na escola: Considerações a partir de Vygotsky. *Educar em Revista*, 36, 77–93. <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a07n36.pdf>

Owusu, E., Sawalmeh, M. H. M., Afram Senior, C., Adu, V. N. A. F., Quampah, B., & Tutu, P. K. (2022). Pedagogic strategies for stimulating Long's (1980) interaction hypothesis in the second language classroom. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 5(6), 176–184. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2022.5.6.20>

Patrick, R. (2019). Comprehensible input and Krashen's theory. *Journal of Classics Teaching*, 39. Cambridge University Press.

Polychronou, M. (2023). *Promoting intercultural education through educational drama in teaching English as a foreign language* [Dissertação de mestrado, Hellenic Open University]. Apothesis Institutional Repository.
<https://apothesis.eap.gr/handle/123456789/>

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7

Reis, M. (2006). *O texto teatral e o jogo dramático da didática do ensino de francês língua estrangeira* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. Universidade de Brasília.
<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/28332/24474>

Rodrigues, N., & Mendes, P. (2023). *My Selfie: Inglês – 11º ano*. Texto Editora.

Rodrigues, S., Fialho, I., Campos, J., & Duarte, A. (2018). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Rojas, M., & Villafuerte, J. (2018). The influence of implementing role-play as an educational technique on EFL speaking development. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(7), 726–732.
<https://www.academypublication.com/issues2/tpls/vol08/07/02.pdf>

Šafran, J., Gojkov-Rajić, A., & Bogdanović, V. (2021). The ideal L2 self as a factor of self-motivation in willingness to communicate. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 9(2), 189–202.
<https://doi.org/10.23947/2334-8496-2021-9-2-189-202>

Schleicher, A. (2020). Developing twenty-first-century skills for future jobs and societies. In *Anticipating and preparing for emerging skills and jobs* (Vol. 55). OECD.

Schmidt, P. (2006). Le théâtre comme art d'apprentissage de la langue étrangère. *Spirale: Revue de recherches en éducation*, 38, 93–109.
https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2006_num_38_1_1272

Silva, N. (2014). *A dramatização e o jogo dramático nas aulas de português língua materna e de francês língua estrangeira: Estratégias auxiliares para uma melhor codificação e descodificação dos textos* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto].

Silva, V. M. C. (2010). *A importância do jogo dramático nas aulas de língua* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Universidade do Porto
Repositório Aberto.
<http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/55043/2/tesemestverasilva000123440.pdf>

Sphonix-Rust, E. (2017). L'atelier théâtral en classe de français dans l'enseignement secondaire espagnol. *Synergies Espagne*, 10, 119–128.

Wylie, C., & Hodgen, E. (2012). Trajectories and patterns of student engagement: Evidence from a longitudinal study. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 585–599). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_27

Anexo 1- Guião La Belle et la Bête

Disponível em:

<https://docs.google.com/document/d/1GQgDRaPPXpqv70M5cf6NMX5hc3XJAlwf0S2OuZT5vxk/edit?usp=sharing>

Anexo 2 - Vídeos:

- Ensaio e apresentação “La Belle et la Bête”.
- Vídeos destaque realizados pelos alunos: “A day in the life” e “Nettoyage de printemps”

Disponível na internet:

https://drive.google.com/drive/folders/1RASjn_Yq7PgAquFbtfkxSPzbqXsr0kSX?usp=drive_link

Anexo 3- Diapositivos usados em aula.

Disponível na internet:

https://drive.google.com/drive/folders/1RASjn_Yq7PgAquFbtfkxSPzbqXsr0kSX?usp=drive_link