

TATIANA CIBELE MENDONÇA PEREIRA

**O TEATRO COMO ESTÍMULO À APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA:
A EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

SÃO LEOPOLDO

2011

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUISTICA APLICADA
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM E PRÁTICAS ESCOLARES

**O TEATRO COMO ESTÍMULO À APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA:
A EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

TATIANA CIBELE MENDONÇA PEREIRA

Orientadora: Prof. Dr. Marília dos Santos Lima

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos

São Leopoldo

2011

Ficha catalográfica

P436t Pereira, Tatiana Cibele Mendonça
O teatro como estímulo à aprendizagem de língua inglesa: a
experiência em uma escola pública / por Tatiana Cibele
Mendonça Pereira. – 2011.
158f. : 30cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada,
2011.
Orientação: Prof^a. Dr^a. Marília dos Santos Lima.

1. Língua inglesa - Ensino. 2. Teatro. 3. Língua estrangeira.
4. Regulação. 5. Autorregulação. I. Título.

CDU 802.0(07):792

Catálogo na Fonte:
Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta pesquisa, gostaria de agradecer a todos aqueles que colaboraram para que este trabalho fosse realizado:

A Deus, inteligência suprema e causa primeira de todas as coisas, pelo dom da vida e pela força que me concedeu nos muitos momentos em que recorri à sua bondade;

Ao povo brasileiro, pelo apoio financeiro a esta pesquisa através da bolsa CAPES, que me permitiu a dedicação integral aos estudos durante a realização desta pesquisa;

À Unisinos, minha nova casa, pela excelente estrutura oferecida, pela acolhida e oportunidade de crescimento que me propiciou;

Aos professores do PPGL da Unisinos, pelos conhecimentos oferecidos e pela forma gentil e cordata com que me receberam nessa instituição;

À prof. Dr. Marília dos Santos Lima, minha professora na graduação e na especialização da UFRGS, minha orientadora e professora no mestrado da Unisinos, pelo carinho, compreensão e generosidade com que conduziu essa orientação;

À prof. Me. Ingrid Kuchenbecker Broch, coordenadora do projeto Drama Club do CAP/UFRGS, pela amizade e acolhida nesse projeto e por permitir que ali eu desenvolvesse esta pesquisa;

Aos meus colegas professores de teatro do Cap/UFRGS Ana Fuchs, Carmen Silva, Lisinei Rodrigues e Marcelo Almeida, pela parceria, pelo amor ao teatro e aos seus alunos;

Aos alunos do projeto Drama Club, pela confiança em mim depositada, pelo carinho, dedicação ao projeto e boas risadas compartilhadas;

Aos responsáveis dos alunos do Drama Club, por autorizarem — e acolherem com entusiasmo — a participação de seus filhos no projeto e nesta pesquisa;

Às plateias, sempre generosas em seus aplausos aos espetáculos do Drama Club;

Aos amigos, em especial à minha amiga Letícia Fagundes, que carinhosamente embalou o meu filho nos momentos em que precisei me dedicar a esta dissertação;

Aos meus pais, Neusa e Mário, e ao meu irmão Rodrigo pelo apoio e carinho eternos;

Ao meu esposo Robertson, pelo apoio incondicional em todos os momentos de minha participação nesse projeto e em nossa vida a dois (e agora, a três!);

Ao meu filho Gustavo que, desde o ventre, me acompanhou em toda essa pesquisa.

*All the world's a stage
And all the men and women merely players.*
(Shakespeare - *As You Like It*)

RESUMO

O projeto *DRAMA CLUB*, do Colégio de Aplicação da UFRGS, consiste na elaboração de um espetáculo teatral em língua inglesa a partir de textos adaptados para aquele grupo. Esta pesquisa-ação propôs-se a investigar de que maneira a construção coletiva de um espetáculo teatral em Língua Estrangeira (LE) estimula sua aprendizagem pelos alunos participantes. Para tal, buscou-se observar a ocorrência de eventos de regulação e a autorregulação nas interações do professor com os alunos e entre pares. Outra hipótese da pesquisa diz respeito ao papel do referido projeto na formação de uma comunidade de aprendizes. A base teórica desta pesquisa foi a Teoria Sociocultural de Liev Vigotski e os estudos dela decorrentes desenvolvidos na área de Linguística Aplicada, bem como outros conhecimentos subsidiários como a Pedagogia de Projetos, os estudos sobre Motivação e Autonomia, a formação de Comunidade de Aprendizes, a Educação Humanística e o Teatro no Ensino de LE. A geração de dados foi feita a partir do registro em vídeo dos ensaios e espetáculos do grupo no ano de 2010, bem como de entrevistas semi-estruturadas com alguns dos participantes. Os dados gerados permitem afirmar que a atividade teatral em LE pode propiciar a ocorrência de eventos de regulação e autorregulação em ambiente mais favorável a uma aprendizagem mais contextualizada e ao estabelecimento de uma comunidade de aprendizes.

PALAVRAS-CHAVE: regulação, autorregulação, comunidade de aprendizes, teoria sociocultural, teatro, aprendizagem, língua estrangeira.

ABSTRACT

The *DRAMA CLUB* Project of Colégio de Aplicação da UFRGS consists of elaborating a theater presentation in English based on long-duration plays adapted to that specific group. This action research aims at investigating in which way the process of collectively organising a theater presentation in a foreign language stimulates its learning by the participant students. Thus, regulation and self-regulation occurrences, both in the teacher-student and peer interaction, were observed. Another hypothesis is about the role of such Project in the creation of a community of learners. The theoretical approach of this research was Lev Vygotsky's Sociocultural Theory and other studies in the area of Applied Linguistics, as well as Project Pedagogy, motivation, autonomy, Community of Learners, Humanistic Teaching and Drama in Foreign Language Learning. For this study, the students' interactions were recorded in video, both those occurred in rehearsals and presentations; semi-structured interviews with some of the students were also used. The data analysis suggests that the theatrical activity in a foreign language may allow the occurrence of regulation and self-regulation events in an ambience friendlier to a more contextualized learning and to the creation of a community of learners.

KEYWORDS: regulation, self-regulation, community of learners, Sociocultural Theory, drama, learning, foreign language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	04
1.1 A TEORIA SOCIOCULTURAL E OS ESTUDOS DE APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA.....	04
1.1.1 Princípios da Teoria Sociocultural.....	04
1.1.2 A Teoria Sociocultural aplicada ao ensino de línguas.....	07
1.2 MOTIVAÇÃO, AUTONOMIA E CONSTRUÇÃO DE COMUNIDADES DE APRENDIZES.....	15
1.2.1 Motivação do aprendiz.....	15
1.2.2 Autonomia do Aprendiz.....	17
1.2.3 Formação de comunidades de aprendizes.....	21
1.3 O DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS E O TEATRO NO ENSINO DE LE.....	25
1.3.1 A Pedagogia de Projetos.....	25
1.3.2 O Teatro como instrumento educacional e sua aplicação no ensino de LE.....	30
CAPÍTULO 2 – QUESTÕES METODOLÓGICAS.....	36
2.1 Contexto e participantes.....	36
2.2 Caracterização do estudo.....	38
2.3 A geração dos dados.....	40

CAPÍTULO 3 – A ANÁLISE DOS DADOS.....	42
3.1 Análise das ocorrências de Regulação Professor-aluno.....	42
3.2 Análise das ocorrências de Regulação Aluno-aluno.....	57
3.3 Análise das ocorrências de Autorregulação.....	69
3.4 Construção de uma Comunidade de Aprendizizes.....	82
CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS	102
ANEXO A – TEXTO TEATRAL “DRACULA”.....	107
ANEXO B – TEXTO TEATRAL “THE PHANTOM OF THE OPERA”	133
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	158

INTRODUÇÃO

A pesquisa em Educação e em Linguística Aplicada motivam a aproximação entre o pesquisador e o ambiente escolar. As novas perspectivas lançadas sobre o papel do professor nas últimas décadas intensificaram essas trocas, criando nesse profissional a necessidade de desenvolver, em seu trabalho cotidiano, um olhar crítico que lhe permita aperfeiçoar suas próprias práticas. BORTONI-RICARDO (2008, p.32) salienta que “o docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, (...) [desenvolve] uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos”. FREIRE (2000), por sua vez, assinala a importância de ligar a teoria com a prática nas atividades pedagógicas através de reflexões críticas sobre as mesmas, já que a prática fortalece a teoria, e vice-versa.

Dentro desse espírito, a efetiva participação da autora em dois projetos do Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp/UFRGS) motivou-a a desenvolver a presente pesquisa. Em 2007, como professora substituta, ela participou do projeto de escrita coletiva de textos teatrais, intitulado *WEBWRITERS* e coordenado pela professora Ingrid Kuchenbecker Broch. Esse projeto consiste em atividades de escrita colaborativa, em língua inglesa, mediadas por ambiente digital; o objetivo final dos alunos era adaptar para o teatro versões simplificadas de clássicos da literatura em língua inglesa. No ano seguinte, foi convidada para colaborar com o projeto *DRAMA CLUB*, também coordenado pela mesma professora e, até

então, subsidiário do projeto *WEBWRITERS*; esse projeto consiste na elaboração de um espetáculo teatral em língua inglesa a partir de texto teatral adaptado para o grupo¹.

A atuação no projeto *DRAMA CLUB*, no qual trabalhou com alunos a partir da sétima série do Ensino Fundamental do CAp/UFRGS, motivou-a a investigar os efeitos daquela atividade na atitude de alguns aprendizes inseridos naquele contexto interdisciplinar, não apenas em relação ao seu aprendizado de língua inglesa, mas também quanto à própria postura dos alunos em relação à vida escolar. O projeto, além de favorecer a prática da expressão oral na língua inglesa fora da sala de aula regular, mostrou oferecer aos alunos outras oportunidades de aprendizado como, por exemplo, a ampliação de seus conhecimentos culturais e de suas habilidades interpessoais. De todas as ocorrências vistas nesse projeto, despertaram seu interesse os processos de autonomia observados em diversos momentos ao longo da consecução do objetivo específico da atividade — a elaboração e apresentação de um espetáculo teatral em língua inglesa.

A proposta dessa investigação foi, assim, analisar como se desenvolvem tais processos de aprendizagem naqueles alunos inseridos em um projeto colaborativo no contexto de uma escola regular. Essa pesquisa tem por objetivo, assim, responder as seguintes questões:

[1] A construção coletiva de um espetáculo teatral em Língua Estrangeira (LE) estimula sua aprendizagem pelos alunos participantes?

¹ Até 2007, os textos encenados no projeto *DRAMA CLUB* eram escolhidos entre aqueles produzidos pelos alunos no projeto *WEBWRITERS*. Em 2008, o texto teatral encenado foi adaptado por um dramaturgo e professor de língua inglesa a partir de um dos textos desenvolvidos pelos alunos do projeto *WEBWRITERS*, para que fosse mais bem adequado às necessidades do grupo. Em 2009, o mesmo dramaturgo escreveu um texto original para o grupo, desvinculando-se, então, os dois projetos. Desde 2008, a professora-pesquisadora permanece como colaboradora apenas do projeto *DRAMA CLUB* do CAp/UFRGS.

[2] Como a regulação e a autorregulação manifestam-se no processo interativo dos alunos participantes?

[3] O projeto de construção coletiva de um espetáculo teatral em LE promove a formação de uma comunidade de aprendizes?

Pretendeu-se, com isso, contribuir para as pesquisas sobre o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes que se intensificaram na última década pelo trabalho de pesquisadores como BENSON (2001), LEFFA (2003), LITTLE (2003) e PAIVA (2006). O presente trabalho, contudo, difere dos demais por estar inserido em um contexto interdisciplinar de aprendizagem de LE, em atividade extracurricular e optativa, fora do ambiente de sala de aula e envolvendo aprendizes de diferentes níveis linguísticos e escolares. Ressalta-se ainda o fato de tal projeto ser desenvolvido em uma escola pública inclusiva, abrindo ainda mais o campo de observação e aplicação dos conhecimentos que este estudo pôde gerar.

Esta pesquisa será apresentada em quatro capítulos. O Capítulo 1 trará uma revisão da literatura em torno dos princípios da Teoria Sociocultural de Liev Semenovitch Vigotski (1896-1934)² e seus seguidores aplicados aos estudos sobre a Aquisição de Segunda Língua (ASL), bem como temas afluentes nesta pesquisa, como a Pedagogia de Projetos, a Construção de Comunidades de Aprendizes, os estudos sobre o desenvolvimento da autonomia do aprendiz e a relação entre teatro, educação e aprendizagem de LE. Os Capítulos 2 e 3 apresentarão, respectivamente, a metodologia usada e a análise dos dados gerados na pesquisa. O Capítulo 4 trará as considerações finais e sugestões para futuras pesquisas.

² Usamos aqui a transliteração mais comum do russo para o português, adotada também pelos tradutores da obra de Vigotski no Brasil.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A TEORIA SOCIOCULTURAL E OS ESTUDOS DE APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA

1.1.1 Princípios da Teoria Sociocultural

Interessado primeiramente nos mecanismos da criação artística e na função da arte e da literatura, o psicólogo russo Liev Vigotski elaborou uma teoria sobre a construção do conhecimento humano a partir de uma perspectiva que tem por princípio a origem social dos chamados processos psicológicos superiores, ou seja, dos comportamentos que diferenciam os homens dos animais – “o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes”, conforme listados por Oliveira (1997, p.26).

Diferentemente de contemporâneos como Piaget e Bruner, Vigostki preocupou-se em estudar os mecanismos pelos quais ocorre o desenvolvimento cognitivo e não em estabelecer para este uma divisão esquemática de estágios. Seus estudos, contudo, não são excludentes e convergem em diversos aspectos. A *Teoria Sociocultural* – termo pelo qual ficou conhecida a linha de pensamento fundada por Vigotski na Psicologia – estabelece, por exemplo, que qualquer função presente no desenvolvimento cultural do homem aparece duas vezes, surgindo primeiramente no plano social para depois ser reproduzida no plano psicológico. Nas palavras de Bruner (2005), “é a interiorização da ação manifesta que faz o pensamento e, particularmente, é a interiorização do diálogo exterior que leva o poderoso instrumento da

linguagem a exercer influência sobre o fluxo de pensamento”. Mas Vigotski se diferenciou justamente por preocupar-se em compreender os processos da mente humana, ultrapassando as manifestações externas dos fenômenos.

A grande inovação proposta pelo psicólogo russo foi estabelecer que a origem dos processos mentais humanos é a interação social. O desenvolvimento de tais processos, segundo ele, apenas pode ser promovido por meio do convívio social: as funções psicológicas como a memória, a atenção, a percepção e o pensamento surgiriam antes na forma primária, para depois passarem a existir nas formas superiores a partir das trocas sociais entre indivíduos (VIGOTSKI, 2003, p.8-11;107-109). Em outras palavras, Vigotski não apenas considerava o meio social como uma das variáveis do desenvolvimento cognitivo; antes via o “desenvolvimento cognitivo [como a própria] conversão de relações sociais em funções mentais” (MOREIRA, 1999, p.110).

A relação entre o homem e o mundo é, para Vigotski, uma relação mediada por ferramentas auxiliares – sejam elas instrumentos de trabalho, para transformação e controle da natureza, ou signos, para o controle da atividade psicológica. Ele considerava que os instrumentos e signos que atuam como mediadores no desenvolvimento de processos mentais superiores devem ser analisados para que se possa obter uma melhor compreensão dos ditos processos (VIGOTSKI, 2005, p.5-8). Deste princípio surgem três conceitos fundamentais para a compreensão da Teoria Sociocultural. O primeiro deles é a *mediação*, a atividade mediada indireta, vista em sua teoria como uma característica inerente à cognição humana e caminho natural para que ocorra a *internalização* – reconstrução interna de uma operação externa –; pela interiorização de instrumentos e signos produzidos socialmente é que ocorre o desenvolvimento cognitivo (MOREIRA, 1999, p.110-111). A *internalização* é exemplificada por Vigotski nos pequenos gestos infantis que, surgidos de uma situação objetiva, acabam por

ganhar uma função e significados a partir de seu reconhecimento como um ato pelas demais pessoas do convívio da criança (VIGOTSKI, 2003, p.75).

O terceiro conceito é o de *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*: Vigostki, considerando que o aprendizado de uma criança inicia-se, em verdade, antes que ela comece a frequentar a escola, elaborou uma metáfora para representar a diferença entre o nível de desenvolvimento real – que se caracteriza pela solução independente de problemas – e o nível de desenvolvimento potencial – aquele no qual a solução acontece sob a orientação de um instrutor ou a colaboração de seus pares (VIGOTSKI, 2003, p.112). Para o pesquisador russo, um dos aspectos essenciais do aprendizado é a criação da ZDP: o ato de aprender “desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente” (VIGOTSKI, 2003, p.117-118). É por meio dessas trocas firmadas entre o meio social e a criança que esta consegue levar seus resultados ao nível de desenvolvimento potencial:

O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam. (VIGOTSKI, 2003, p.115)

Ao estudar a construção do conhecimento, Vigotski dedica-se também à observação do desenvolvimento intelectual e lingüístico das crianças. Para ele, o pensamento surge da linguagem: a interiorização do diálogo é feita na forma de fala interior e, conseqüentemente, de pensamento. Mas o pesquisador recorda que as formas mais elevadas de comunicação humana “são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada”: para compreender a fala, é preciso que antes haja o conceito generalizado que permita o pleno entendimento (VIGOTSKI, 2005, p.7-8).

A fala, para Vigotski (2003, p.30), “tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores”. O psicólogo russo considerava que, ao unir a inteligência

prática e o uso de signos de forma significativa – que existem na criança, mas de forma independente em seus primeiros anos –, o homem atinge a plenitude do comportamento humano complexo. Na criança, a fala é tão importante quanto a ação para a obtenção de um objetivo, e quanto mais complexa esta última, mais necessário se faz o uso da primeira. O momento de convergência entre a fala e a atividade prática seria, para Vigotski, o de maior significado no processo de desenvolvimento intelectual (VIGOSTKI, 2003, p. 32-35), visto que é a fala que organiza o mundo para os homens.

1.1.2 A Teoria Sociocultural aplicada ao ensino de línguas

Uma das principais implicações da Teoria Sociocultural foi a nova visão que o pensamento de Vigotski lança sobre a interação social no processo de ensino. Sob a luz dessa teoria, a atividade pedagógica é a ação de compartilhar significados entre professor e aprendiz: o primeiro, indivíduo que já internalizou significados socialmente construídos, apresenta ao aluno tais significados na expectativa de que este lhe retorne alguma prova de que o significado foi compreendido; ao professor cabe ainda verificar se o significado apresentado pelo aluno é socialmente compreensível. A teoria vigotskiana rompe, assim, com uma visão de ensino como *sucessão linear de etapas* – já que a interação humana é rica, variada e imprevisível por natureza – e com o pensamento de que o desenvolvimento intelectual humano se daria por conta de um processo biológico de maturação. Além disso, Vigotski estabelece ainda que o aprendizado dos conceitos científicos, ou seja, daqueles referentes a eventos não diretamente observados pelos alunos, está relacionado à capacidade

de associação destes com os chamados conceitos cotidianos, aqueles construídos pela experiência concreta dos aprendizes. (SANTOS, 2001).

Hernández & Ventura (1998, p.34) recordam que os estudos psicológicos desenvolvidos por Vigotski “colocam em relevo a necessidade de superar as propostas ‘psicologistas’ (o indivíduo aprende e adapta-se a partir de ‘si mesmo’) em favor de uma explicação de desenvolvimento ‘sócio-genética’ (o indivíduo aprende em interação com a cultura)”. É nesse sentido que a Teoria Sociocultural foi aplicada ao ensino de LE sob a visão de aprendizagem da língua como algo diretamente relacionado às práticas sociais. Lantolf (2009, p.7), um dos pioneiros na associação das teorias de aprendizagem do psicólogo russo aos estudos da aprendizagem de LE, recorda que a linguagem só é compreendida como manifestação do pensamento de acordo com seu uso. Vigotski não estudou especificamente o fenômeno linguístico, mas assinalava que as formas mais elevadas da atividade mental humana são mediadas e que a linguagem é o instrumento de mediação dessa atividade. Baseado em sua teoria, que afirma ser o aprendizado um processo mediado tanto pelo controle e uso desenvolvido das ferramentas mentais (linguagem) quanto pela interação social e pelos processos de compartilhamento de conhecimento (solução de problemas, discussão, etc.), estudiosos como Lantolf (2009, p.1) incluíram, entre tais ferramentas simbólicas, “números, sistemas aritméticos, música e artes”, mas ressalta a relevância da linguagem sobre essas outras.

Tais ferramentas são maleáveis de acordo com as necessidades impostas pelo uso e, portanto, passam por mudanças ao longo das gerações. O homem possui uma capacidade inerente de organização superior do seu pensamento e Vigotski estabelece os seguintes domínios de tal capacidade: *filogenético* ou como a mente distingue-se das outras formas mentais através da integração dos meios mediadores; *sociocultural* ou como os diversos tipos

de ferramentas simbólicas afetaram a mediação e o pensamento dessas culturas; *ontogenético* ou como as crianças apropriam-se e integram-se aos meios mediáticos ao longo do seu amadurecimento; e *microgenético* ou a capacidade do homem de reorganizar e desenvolver a mediação em um curto espaço de tempo (LANTOLF, 2009, p.4-7).

De acordo com o desenvolvimento de sua maturidade e habilidade, o indivíduo desenvolve a capacidade de se autorregular e, dessa forma, aperfeiçoar seu aprendizado de forma mais autônoma. Isso pode se dar, segundo Vigotski, através do suporte e da influência de indivíduos com mais habilidades; estes fornecem insumos que serão apropriados pelos indivíduos com menos habilidade; essa troca social pode levar esses últimos a uma tomada de consciência individual e aquisição daquele conhecimento. Tal processo, chamado por Wood, Brunner & Ross (1976) de *andamento*, originou-se da metáfora da *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) de Vigotski e tornou-se um dos conceitos-chave das pesquisas socioculturais em LE e, em especial, nos estudos sobre Autonomia do Aprendiz. Segundo Mitchel & Myles (2004, p.195), a ZDP é “o *domínio* no qual o aprendizado pode se dar da forma mais produtiva [...], o domínio de conhecimento ou habilidade no qual o aprendiz ainda não é capaz de atuar de forma independente, mas pode atingir o resultado esperado se lhe for dado o devido *andamento*”. O conceito de *andamento* foi, assim, uma forma encontrada pelos estudiosos de Vigotski para explicar de que forma funcionam os mecanismos dialógicos nesse processo de apropriação, pelo aprendiz, do conhecimento socialmente construído.

A definição de Wood, Brunner & Ross (1976, p.90) para *andamento* caracteriza-o como

Uma estratégia instrucional que assegura que a criança pode ganhar confiança e controle sobre a tarefa [...] ou partes da tarefa tão logo ela queira ou sinta-se capaz para tal. Ao mesmo tempo, é oferecido a ela suporte significativo imediato, quando estiver estacionada no desenvolvimento da tarefa. (apud FLORES, 2010, p.15)

Aqueles autores relacionam *andamento* a ideias como motivação, encorajamento, direcionamento da atenção dos aprendizes e superação das dificuldades, mas não citam especificamente a questões referentes ao que hoje denominamos *feedback* corretivo – o qual é aqui entendido como o insumo oferecido pelo professor na negociação da correção com o aprendiz.

Para efeitos desta pesquisa, utilizamos o termo *regulação* em referência aos processos específicos que visam a ajustar as estratégias de ensino à aprendizagem dos alunos, especialmente o *feedback* corretivo quer seja pelo professor ou pelos pares. Por ser normalmente desencadeada pelo professor, em processo contínuo de reformulação de seu planejamento para adequar-se às necessidades do aluno, a *regulação* é a ocorrência mais comum e esperada de *feedback* nos contextos formais de aprendizagem. Segundo Brown (2001, pg. 291), o professor precisa desenvolver uma intuição através de sua prática para eleger qual tipo de correção será mais adequada para os diversos momentos na sala de aula. Estudos apontam para melhores resultados quando o professor tem a preocupação de oferecer ao aluno *feedback* correspondente ao estágio desse aprendiz na ZDP, e que quanto mais implícito o tipo de *feedback* “efetivo” oferecido pelo professor, mais próximo o aluno estará de um nível de execução autônomo e auto-regulado (MITCHEL & MYLES, 2004).

Cabe ressaltar, contudo, que os estudos de ensino e aprendizagem de LE expandiram o conceito vigotskiano de ZDP, direcionado para as interações do tipo *especialista/professor-aprendiz*, para qualquer colaboração interpessoal. Mitchel & Myles (2004) afirmam que os indivíduos em formação aprendem a partir de tarefas e atividades guiadas por indivíduos com mais habilidades – sejam estes o professor ou outros aprendizes –, inicialmente por um processo de regulação externa (por meio da linguagem) e compreensão compartilhada dos processos para, posteriormente, ocorrer a apropriação desses novos conhecimentos e

conceitos por sua consciência individual. Segundo as pesquisadoras, um dos ramos mais ativos da pesquisa sociocultural em ensino de LE na atualidade envolve justamente a interação entre pares na sala de aula. O andamento ocorreria mesmo quando os pares não são capazes de produzir os conteúdos de forma totalmente correta.

A *Regulação entre pares* ocorre, assim, quando os alunos se ajudam mutuamente através de sugestões ou comentários. Esse tipo de *feedback* mostra-se eficiente por estimular a atmosfera de cooperação entre os membros do grupo, fazendo com que os alunos sejam mais ativos no processo de aprendizagem e descentalizando o foco do professor. Segundo Figueiredo (2006, pg. 170), a correção com os pares é uma forma indireta de correção; ele aponta benefícios “não apenas para [as habilidades linguísticas específicas], mas para o desenvolvimento de outras habilidades, sejam cognitivas, afetivas ou sociais”. Para ele,

A auto-estima seria um produto de experiências bem-sucedidas vindas do exterior para o interior. Quanto mais sucesso o aluno tiver em atividades que privilegiem o grupo, mais alta será a sua auto-estima. [...] Paradoxalmente, a auto-estima crescerá à medida que os alunos esquecerem a sua própria auto-estima, dirigindo sua atenção para fora do ‘eu’, o que explicaria o sucesso das atividades com os pares. (FIGUEIREDO, 2006, p. 172).

Autorregulação, por sua vez, é um conceito em Educação que representa o conjunto de atitudes tomadas pelos aprendizes no sentido de assumir para si a responsabilidade de gerir seus projetos, progressos e estratégias de aprendizagem, bem como de lidar com possíveis dificuldades. A autorregulação pressupõe, assim, uma capacidade do aluno de avaliar seu próprio processo de aprendizagem com o fim de realizar correções ou ajustamentos.

Para desenvolver tal capacidade, o aprendiz precisa, necessariamente, tomar consciência de que existe um processo cognitivo em andamento, de que ele está inserido em tal processo e de quais fontes de conhecimento ele poderá se valer para que a aprendizagem tenha continuidade. O desenvolvimento da autonomia e a metacognição estão, desta forma, na base da autorregulação. Benson (2001, p.40) esclarece que autorregulação é um termo

cunhado por psicólogos estadunidenses da área de Educação interessados nas características sociais, psicológicas e comportamentais que contribuem para o sucesso acadêmico de alunos, em especial daqueles em desvantagem social ou educacional. Dentre esses pesquisadores, ele destaca o trabalho pioneiro de Zimmerman (1998), que define autorregulação como “o processo auto-direcionado pelo qual os aprendizes transformam suas capacidades mentais em habilidades acadêmicas”. Zimmerman esclarece ainda que são dois os fatores mais importantes para o desenvolvimento da autorregulação: a influência de adultos e pares, e o que ele chama de ensaio e prática. Segundo Benson (2001, p. 41-42), o conceito de autorregulação influenciou mais as pesquisas norte-americanas sobre estratégias de aprendizagem do que os estudos sobre autonomia. No entanto, as pesquisas sobre autorregulação podem ser uma rica fonte sobre o papel da família, do professor e do suporte entre pares para o desenvolvimento da autonomia.

De acordo com Brown (2001, pg. 415), aprendizes bem sucedidos estendem o processo de aprendizagem para além da sala de aula e da presença de um professor ou tutor, dominando autonomamente a arte de regular-se. O professor de LE que, por sua atuação, leva à ocorrência de eventos de autorregulação em seus alunos, não apenas trabalha em favor do desenvolvimento linguístico, mas também do crescimento de seus aprendizes como seres autônomos e integrais, senhores de seu próprio aprendizado. Partindo-se da ideia de Makino (1993, apud FIGUEIREDO, 2006, p.169-170) — na qual o ato de levar os alunos a autocorrigirem-se, em vez de oferecer-lhes a correção pronta, propicia a oportunidade para eles ativarem sua competência linguística — associou-se, na análise dos dados desta pesquisa, autorregulação com autocorreção, por ser esta última uma ocorrência observável de autorregulação dentro do ambiente em que se realizou a geração de dados — o ensaio teatral, cuja organização e andamento diferem da sala de aula regular de LE.

A partir da década de 1980, a aplicação da teoria da mediação no ensino de LE motivou o desenvolvimento de várias pesquisas em Linguística em torno das teorias de Vigotski (LANTOLF, 1994; LANTOLF & APPEL, 1994). Tais estudos influenciaram pesquisadoras como Mary Swain e Sharon Lapkin a desenvolverem suas pesquisas sobre aprendizagem colaborativa com foco nos trabalhos desenvolvidos em salas de aula (SWAIN & LAPKIN, 1998). Swain, em especial, tem dedicado seus estudos a expandir os conceitos vigotskianos dentro dos estudos de ASL: primeiramente, a pesquisadora canadense desenvolveu a chamada *Hipótese da Produção Compreensível (Output Hypothesis)* – contrapondo-se a Krashen (1985) e sua *Teoria do Insumo Compreensível*, na qual o autor afirmava que a linguagem era adquirida através da exposição a insumos compreensíveis cujo conteúdo seria um pouco superior ao nível real do aprendiz. Swain (1985) constatou, em suas pesquisas, que aprendizes expostos a tais insumos compreensíveis ainda apresentavam problemas com aspectos da língua alvo; concluiu que também o que chamou de *produção compreensível* – prática significativa oral e escrita – é essencial para que os aprendizes apropriem-se da LE. Em outras palavras, a interação é fonte não apenas de insumos compreensíveis, mas também de oportunidades para a produção oral e escrita de conteúdos contextualizados e compreensíveis (SEBA, 2008). Mais recentemente, Swain (2006) direciona sua visão sobre ASL para o que chamou de *lingualização (Languaging)*: em consonância com o pensamento de Vigotski, o termo cunhado pela autora “reflete o sentido de língua como ferramenta cognitiva” – trata-se de “uma ação, um processo dinâmico e contínuo do uso da língua para a produção de sentido”, ou seja, de produção de linguagem para a solução de problemas e construção de significados. (SWAIN, 2006). Esse novo conceito ganha importância por ressaltar não apenas os conteúdos linguísticos, mas também a

própria metalinguagem em torno do ato de aprender uma LE, devem ser levados em consideração no processo ensino-aprendizagem.

Por se tratar da aquisição de habilidades comunicativas, o ensino de LE sob as luzes da Teoria Sociocultural pressupõe a oferta de “oportunidades para a interação frequente e extensa na língua-alvo”, visto que a aprendizagem “não é [um processo] estático, mas algo dinâmico, um processo que resulta da interação entre o professor, os aprendizes, as tarefas instrucionais e as atividades desenvolvidas em sala de aula” (Figueiredo, 2006, p.16-17). Cabe ressaltar, porém, que as oportunidades de interação oferecidas na sala de aula de LE são, em sua maioria, “situações artificiais em forma de simulações sujeitas à interferência negativa de fatores sociais e afetivos” (PAIVA, 1999, p.364) e que, não raro, limitam-se às trocas estabelecidas no momento da aula e são descontextualizadas da realidade dos aprendizes — o que remete a um dos pressupostos desta pesquisa: a de que a atividade teatral, na qual há naturalmente o uso contextualizado e expressivo da língua, propicia ao ensino de LE uma atmosfera profícua às interações³.

³ Sobre o uso de atividades teatrais no ensino de LE, ver 1.3.2.

1.2 MOTIVAÇÃO, AUTONOMIA E FORMAÇÃO DE COMUNIDADES DE APRENDIZES

1.2.1 Motivação do aprendiz

Na perspectiva sociocultural, a língua é construída e ganha sentido por meio das interações sociais com outros usuários da língua-alvo. Segundo Mitchel & Myles (2004, p. 198), “a aprendizagem é vista como uma atividade social e intermental que ocorre na ZDP, e que precede o desenvolvimento individual — este visto como a internalização ou apropriação do conhecimento socialmente construído”. A instrução formal tem, então, função central para o desenvolvimento da LE e o papel do professor enquanto facilitador da aprendizagem ganha igual valor. Ao agir como intermediário entre o aprendiz e o aprendizado, o professor exerce a função de facilitador preconizada pela teoria sociocultural e, nas palavras de Donato (2009, p. 46), leva a “que o aprendiz transforme seu mundo ativamente e não apenas se conforme com ele”. Os fatores internos ou externos que podem motivar os aprendizes acabaram por merecer, ao longo dos últimos anos, uma maior atenção de professores e pesquisas acadêmicas.

Embora as teorias de Vigotski não sejam voltadas ao estudo da motivação, e sim às questões relativas aos mecanismos da aprendizagem, diversos estudiosos consideram que conceitos como os de andamento, mediação, autorregulação e ZDP enriquecem os estudos sobre motivação e, em particular, iluminam a interação entre aspectos internos (individuais) e externos (sociais) na formação da regulação e do crescimento da motivação nos aprendizes. Ushioda (2007, p.8), para quem os interesses de Vigotski na interação entre cognição e afeto e

situação social do desenvolvimento das crianças é evidente, recorda que o psicólogo russo afirmava ser

“(...) o pensamento propriamente dito gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último ‘por que’ de nossa análise do pensamento” (VIGOTSKI, 2005, p.187).

Vigotski estabeleceu ainda que os indivíduos trazem uma motivação inata para auto-regulação e ação independente; a motivação para controlar situações específicas e atingir objetivos específicos seria, contudo, recebida de outros que transmitem o conhecimento sobre quais valores e objetivos são culturalmente aceitos (BRONSON, 2000, p.33).

Moskowitz (1978, p. 1-2) foi uma das primeiras estudiosas da questão da motivação a ressaltar o papel do professor de LE em “expandir os horizontes dos alunos, aumentar sua percepção sobre outras culturas, povos e mundos — promover o pluralismo cultural”. A pesquisadora defendia uma educação humanística, tendo como fundamentos as ideias de que “a aprendizagem é afetada pelo modo como os alunos sentem-se com relação a si mesmos” e de que “é legítimo que o ambiente escolar promova o autoconhecimento [e integre ao currículo] a dimensão de crescimento pessoal.” Suas ideias encontraram eco, no Brasil, com o pensamento do pedagogo Paulo Freire, cujo trabalho também preconizava a humanização da educação como um todo e estabelecia a importância de se repensar a hierarquia do conhecimento dentro do ambiente escolar: “quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 1996, p.25). A Educação Humanística estabelece, assim, que o aprendizado ocorre em situações nas quais os conteúdos ganham significado para o aluno — quer seja por aspectos afetivos ou funcionais. Tal processo de adição de novos valores aos conteúdos leva o aluno, conseqüentemente, a uma reflexão sobre os seus processos de autoconhecimento; em outras palavras, o aluno tende a tornar-se um aprendiz autônomo.

A atividade teatral como subsidiária ao ensino de LE propicia ao professor não só a construção desse ambiente afetivo de aprendizagem ao qual se refere Moscovitz (1978), mas também a possibilidade de novas fontes de motivação para seus alunos. Como assinala Ushioda (2007, p.18),

engajar os aprendizes na tarefa de estabelecer seus próprios objetivos dá a eles a percepção de que estão fazendo as coisas que querem fazer ao invés de “serem ordenados” a fazer, o que faz com que o aprendizado seja “mais prazeroso” e oferece um “incentivo real”, melhora a atitude e qualidade do aprendizado para que eles “aprendam melhor”, fornece novas habilidades e ZDPs, bem como alimenta seu desejo de adquirir competência em “esforçar-se” para realizar suas tarefas.

Na construção de um espetáculo teatral, atividade cooperativa por excelência, objetivos coletivos e individuais surgem concomitantemente e trazem ao aprendiz a vontade de “adquirir competências” e a sensação de “fazer-se o que se quer” – ainda que tal atividade seja, em verdade, extremamente organizada e direcionada tanto pelo texto teatral quanto pela orientação do diretor e pelos elementos cênicos.

1.2.2 Autonomia do Aprendiz

Dickinson (1994, p.5), em artigo no qual discorre sobre a autonomia do aprendiz e as melhores formas de desenvolvê-la no ambiente escolar, considera a aprendizagem autônoma como sendo um “objetivo da educação mais que um procedimento ou um método”. A autora refere-se à visão existente no ensino de LE em voga até a década de 1970: a *autonomia* como um produto natural da prática do aprendizado autodirecionado ou cujos objetivos, progressão e avaliação eram determinados pelos próprios aprendizes. Dessa concepção é que surgiram os *Centre de Recherche et d'Application en Langues* (CRAPEL), na Universidade de Nancy, na França, a partir dos estudos de seu fundador, Yves Châlon – considerado o pai da autonomia

no ensino de línguas – e de seu sucessor, Henri Holec. Ao longo dos anos, contudo, centros como esse, cuja ideia se espalharia pelo mundo com os chamados *laboratórios de línguas*, tiveram questionada a sua relação com o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Vários estudos demonstraram não haver uma relação direta entre a auto-instrução e a autonomia do aprendiz, podendo em alguns casos até mesmo levar à sua inibição (BENSON, 2001, p.8).

Tais pesquisas ajudaram a dar um novo encaminhamento à questão da autonomia no ensino de LE. A busca em fazer com que “os alunos se tornem, ao final do processo, independentes dos professores e sejam capazes de desenvolver projetos de aprendizagem de maneira autônoma” (DICKINSON, 1994, p.3) levou, contudo, à ideia de promover a individualização da aprendizagem como uma forma de desenvolver a autonomia do aprendiz. Passou-se a buscar atender as necessidades dos aprendizes individualmente por meio do que se convencionou chamar *programmed individualised learning* (aprendizagem programada individualizada). Tais programas eram, contudo, concebidos pelo professor e não autodirecionados pelo aprendiz. Em outras palavras, a aprendizagem programada, ainda que individualizada, coibia o poder de escolha dos aprendizes e, por isso, pouco colaborava para a sua autonomia.

Se os primeiros estudos enfatizavam a figura do aprendiz como indivíduo com características e necessidades distintas da coletividade, estudos mais recentes apontam para a necessidade da colaboração e da interdependência no desenvolvimento da autonomia. Hoje, a autonomia é essencialmente vista “mais como uma atitude em relação à aprendizagem que como uma metodologia” (DICKINSON, 1994, p.2), não mais significando, portanto, *isolamento*. Nesse sentido, o conceito inicial de autonomia evoluiu de uma visão individualizada do desenvolvimento do aprendiz para a ideia de um despertar de habilidades sociais e de um repensar do papel dos indivíduos no processo de ensino.

A autonomia do aprendiz pode ser vista, então, como “a habilidade em assumir o controle sobre a própria aprendizagem a fim de maximizar todo o seu potencial” (WISNIEWSKA, 1998, p.24). Nesse sentido, é um fenômeno observável a partir de ocorrências de aprendizagem marcadas pela atitude e iniciativas do aprendiz, sobretudo quando denotam sua autoconsciência em relação ao ato de aprender e sua capacidade de gerenciar as necessidades de desenvolvimento cognitivo. O aluno autônomo passa a ser um agente da aprendizagem, não dependendo exclusivamente das orientações do professor ou de seus pares. A autonomia do aprendiz pressupõe, assim, “uma variedade de comportamentos de autorregulação que se desenvolvem, por meio da prática, e se tornam uma parte plenamente integrada ao conhecimento e às habilidades que são o próprio objetivo do processo de ensino” (LITTLE, 2003, p.4).

LIMA (2004, p.207-208) recorda que a autonomia passa “pela mudança das relações de poder” e, tendo como palco a sala de aula, precisa surgir da negociação mediada por regras e acordos pré-definidos. DICKINSON (1994, p.3) compartilha da mesma ideia ao afirmar que “o aprendiz ou o aprendiz autônomo não significam uma licença para se comportar sem restrições”, já que “a autonomia apenas faz sentido se acontece dentro de uma estrutura definida [e de] combinações previamente estabelecidas”. A tomada de decisão colaborativa hoje é vista como essencial para o desenvolvimento da autonomia, a partir de pesquisadores que se dedicaram a estudá-la no ambiente de sala de aula [BENSON (2001), DAM (1995)]. Dentro de um contexto social próprio ao aprendiz e à comunicação, viu-se que a ideia de autonomia poderia ser desenvolvida a partir de mudanças nas relações de poder e controle existentes entre professores e aprendizes. FREIRE (2000, p.29) afirma que, em condições verdadeiras de aprendizagem, há uma troca entre os sujeitos envolvidos no processo, visto que “os educandos vão se tornando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber

ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Tal visão fortalece os estudos entre autonomia e colaboração no ensino de LE. Ainda que a autonomia seja, em sua essência, uma capacidade psicológica do indivíduo, as trocas sociais — envoltas em ações como a colaboração, a negociação, a aceitação e a renúncia em favor do coletivo — mostram-se decisivas para o desenvolvimento da capacidade de reflexão e análise crítica do aprendiz sobre seu saber e sobre o próprio processo de aquisição de conhecimento. Como recorda BROWN (2001, p.178), o trabalho em grupo promove a responsabilidade e a autonomia do aprendiz ao colocar, para cada membro do grupo, de forma aproximadamente equânime, responsabilidade pela ação e progresso das atividades.

Estimular a autonomia do aprendiz não significa, portanto, excluir o papel do professor. Cabe a ele encorajar o aluno a refletir sobre seu aprendizado, compreender tal processo — bem como, no caso de ensino de LE, o funcionamento da linguagem — e adotar padrões de aprendizagem nos quais o aluno possa tomar iniciativas e sentir-se no controle de seu próprio progresso (DAM, 2003, p.135).

Se antes, nos estudos sobre autonomia, o professor era visto como um conselheiro para a orientação individual dos aprendizes, atualmente as pesquisas em sala de aula buscam avaliar o papel do professor na negociação do currículo. Tal mudança de paradigma levou aos estudos mais recentes que englobam a autonomia do próprio professor em relação ao currículo e à sua formação continuada. Alguns termos são recorrentes em tais estudos sobre o papel do professor no aprendizado autônomo — *facilitador, ajudante, coordenador, conselheiro, consultor, orientador, conhecedor e fonte*. Tais descrições denotam uma preocupação em se firmar a atuação do professor não como o centro do processo de ensino-aprendizagem, mas algo próximo ao que seria um profissional que oferece suporte técnico e psicossocial sem que dele dependa inteiramente a atuação dos aprendizes. Esses atributos não

são apenas uma relação de habilidades desejáveis no processo de ensino-aprendizagem; são um compromisso ao qual devem se alinhar os professores em suas práticas profissionais. Espera-se, sobretudo, que o professor que promove a autonomia de seus aprendizes acredite na capacidade de seus alunos em desenvolver sua própria autonomia e assumir as consequências de suas escolhas. (BENSON, 2001, p.15; 171-173).

Ainda que as pesquisas sobre tal enfoque sejam cada vez mais frequentes, a promoção da autonomia em sala de aula ainda é um fenômeno raro de se tornar o foco principal do professor em sua prática. Em grande parte, isso se dá, não pelo fato de professores e alunos não se esforçarem para desenvolver uma postura favorável à promoção da autonomia, mas por deficiências em medidas pedagógicas práticas e efetivas que promovam mudanças de paradigmas. Nesse sentido, o presente estudo analisa em que sentido a construção coletiva de um espetáculo teatral em LE, com toda a sua rica gama de possibilidades e sua força criadora, pode servir não apenas para estimular a aprendizagem da língua-alvo pelos alunos participantes, mas também para conduzir os alunos a que desenvolvam processos de aprendizagem autônoma da LE e construam uma comunidade de aprendizes que lhes traga benefícios cognitivos e afetivos ao longo do processo.

1.2.3 Formação de comunidades de aprendizes

Pesquisadores como Hall (2001, p.45-46) assinalam a necessidade, no ensino de LE, da formação de *comunidades de aprendizes* capazes de incentivar o trabalho em cooperação e a criação de um ambiente que ofereça oportunidades para desenvolver o conhecimento e as habilidades necessárias para participar das diversas atividades da língua-alvo. A pesquisadora

definiu tais comunidades como “ambientes nos quais o aprendizado é um processo de transformação, tanto acadêmico quanto social, de caráter colaborativo, mutuamente benéfico e socialmente situado”. Enfatizando a importância do professor nesse processo, lista para ele três funções principais: auxiliar o aprendiz na apropriação do conhecimento, habilidade e significados na língua-alvo; fazer com que os aprendizes tornem-se conscientes do conhecimento e habilidade que estão desenvolvendo, para que ajam de maneira responsável e criativa nos seus objetivos; estabelecer e fortalecer os laços sociais entre os membros da comunidade de aprendizes.

A Escola é uma instituição significativa na sociedade e é nela que as crianças desenvolvem boa parte de suas habilidades acadêmicas e sociais. O ambiente escolar é o primeiro espaço no qual a criança percebe-se como parte integrante de uma comunidade, aqui entendida como um grupo de pessoas que compartilham uma mesma crença ou ideal. Uma *comunidade de aprendizes*, por sua vez, é uma congregação de pessoas que se une em torno de um objetivo acadêmico em comum.

Não existe uma fórmula precisa para a formação de uma *comunidade de aprendizes* bem sucedida, mas sim um conjunto de estratégias e ações coletivas que levam a tal construção. Para a pesquisadora americana, existem quatro características para que uma comunidade de aprendizes seja efetiva. A primeira é que haja uma atmosfera colaborativa para o aprimoramento individual e coletivo, na qual tanto o trabalho colaborativo quanto o esforço individual sejam reconhecidos e encorajados. Tal atmosfera deve ser de respeito mútuo e de confiança para o desenvolvimento dos interesses e habilidades dos participantes, sendo esta a segunda característica. Em terceiro lugar está a “rotinização” das atividades, para que os aprendizes tenham segurança. Uma ampla oportunidade de participação discursiva é a quarta característica apontada pela autora (HALL, 2001, p.48).

O conceito de *comunidade de aprendizes* remete a FIGUEIREDO (2006, p.23-25), quando o autor ressalta a importância da atividade em grupo e do ambiente conduzido de modo a favorecer a colaboração. Para ele, ao resolver uma atividade em grupo, os alunos “podem perceber o que ainda tem de aprender, podem desenvolver suas habilidades sociais e afetivas (...) e têm a oportunidade de compartilhar estratégias capazes de favorecer a aprendizagem”, tornando-se mais reflexivos e autônomos a partir do intercâmbio de informações e da regulação de seus pares. A *comunidade de aprendizes* pressupõe, também, uma ideia de *pertencimento* de seus membros a uma mesma realidade comum, aos mesmos objetivos de aprendizagem e a características que os distinguem de outros grupos. O sucesso de seu funcionamento como grupo voltado a um objetivo em comum pode propiciar aos seus membros a confiança necessária para que desenvolvam sua autonomia enquanto aprendizes.

Hall (2001, p.48-49) assinala que professores e alunos têm papel relevante na construção da comunidade de aprendizes e é deles a responsabilidade pelo estabelecimento de uma atmosfera significativa e desafiadora. Mas a autora, remetendo-se a diversas pesquisas sobre o tema, recorda que o papel do professor é especialmente determinante: as oportunidades trazidas por ele para a sala de aula são o que criará as condições para que certos processos cognitivos e comunicativos ocorram. Ao destinar, por exemplo, o mesmo tempo para as instruções e para a interação em pequenos grupos, o professor estabelece para os alunos que a interação aluno-aluno é tão importante quanto as interações destes com o professor; ao conduzir os alunos a atividades que envolvam análise e reformulação, ele apresenta ao aluno alternativas cognitivas a outros mecanismos como a memorização. Em outras palavras, o papel do professor não se limita apenas à transmissão do conteúdo, mas também de como esse conteúdo pode ser compartilhado e adquirido pelos aprendizes. O professor é, em geral, o primeiro modelo de aprendiz bem-sucedido ao qual os alunos têm

acesso – e o que transmite tem papel relevante inclusive na atuação futura de seus aprendizes dentro da comunidade escolar, visto que o professor pode estimular os alunos quanto às expectativas de como irão ocorrer suas futuras interações no ambiente escolar.

O caráter coletivo da atividade teatral, cuja aplicação em um contexto de projeto de ensino de LE é o pano de fundo desta pesquisa, remete naturalmente à formação de uma comunidade. Este estudo busca, por conta disso, concomitantemente com a investigação sobre os processos de aprendizagem autônoma, verificar em que sentido um projeto de construção coletiva de um espetáculo teatral em LE promove a formação de uma comunidade de aprendizes dentro do que propõe Hall (2001).

1.3 O DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS E O TEATRO NO ENSINO DE LE

1.3.1 A Pedagogia de Projetos

Por tratar esta pesquisa da investigação acerca de um projeto de caráter extracurricular, aplicado fora do ambiente de sala de aula regular de LE, surgiu a necessidade de buscar embasamento teórico dentro da concepção da chamada Pedagogia de Projetos. O intuito foi o de verificar em que sentido um projeto de teatro em LE está de acordo com o que preconiza tal corrente pedagógica.

As mudanças estabelecidas nas últimas décadas na relação do homem com o conhecimento, seja na forma como a ciência é hoje produzida e sistematizada ou nos diferentes modos pelos quais as pessoas interagem, armazenam e compartilham informações, fizeram com que a escola tradicional fosse cada vez mais impelida a absorver tais novos parâmetros. Como afirma Barbosa (2004, p.8), a pesquisa e o conhecimento tornam-se cada dia mais transdisciplinares. A construção do conhecimento é contemporaneamente vista como fruto de interconexões e de complexas redes de saber constituídas socialmente a partir de interações com o ambiente físico e as relações interpessoais. Tal visão leva à concepção de aprendizagem como um processo no qual o que é inato e o que é ambiental contribuem igualmente para sua consecução – e que promove a necessidade de um novo olhar sobre a educação que se enquadra com dificuldade nos padrões tradicionalmente estabelecidos para a escola.

Hernández (1998, p.33) recorda que é também papel da escola “ensinar a reconhecer as influências mútuas entre as diferentes culturas” e suas presenças nas diversas formas do conhecimento, artes, ciências e crenças. Há que se pensar, nesse sentido, quantos saberes não

limitados ao conteúdo programático são também ensinados no ambiente escolar. Ainda assim, o sistema educacional reforça nas escolas a necessidade de manutenção de um currículo baseado nas disciplinas acadêmicas e na transmissão de conteúdos, o qual muitas vezes impossibilita o pleno desenvolvimento da subjetividade dos estudantes, de sua criatividade e capacidade de buscar soluções a partir da observação de diferentes fenômenos. Em um tempo no qual a ciência renova-se em uma concepção mais transdisciplinar, a escola permanece ainda a dividir o conhecimento em escaninhos estanques e limitadores⁴.

Nesse sentido, a chamada Pedagogia de Projetos ressurge como um caminho para conciliar, no ambiente escolar, as novas concepções sobre a construção do conhecimento. O uso de *projetos* em sala de aula é motivado, sobretudo, pela busca de um sentido significativo de aprendizagem, que parta dos conhecimentos prévios dos aprendizes para que, somados a novos conteúdos trabalhados, promovam a solução dos problemas propostos. Para tal, necessita-se de uma atitude favorável dos alunos para com o conhecimento e de um sentido de funcionalidade inerente ao projeto, os quais levam à *internalização* ou *memorização compreensiva* das informações e à reconstrução de sentido na consecução do projeto (HERNÁNDEZ & VENTURA, 1998, p.63).

Hernández (1998, p.12-13) classifica a *Pedagogia de Projetos* como uma proposta transgressora para a educação escolar, por oferecer uma alternativa à proposta de educação baseada em conteúdos programáticos “apresentados como ‘objetos’ estáveis e universais” e à visão do currículo escolar centrado nas disciplinas – aqui compreendidas como “fragmentos empacotados em compartimentos fechados”, quase alheios à realidade social dos aprendizes e

⁴ Tal visão de currículo baseado em conhecimentos fragmentados é ainda tão forte no Brasil que havia em tramitação no Congresso Nacional, em novembro de 2010, projetos de lei para a inclusão de duzentas e cinquenta novas disciplinas obrigatórias no currículo escolar dos Ensinos Fundamental e Médio. Isso denota que há conteúdos ainda não contemplados pelo currículo obrigatório, os quais poderiam ser inseridos nas escolas sem a necessidade de criação de novas disciplinas caso uma visão transdisciplinar norteasse a educação brasileira.

aos problemas externos às demandas do próprio sistema educacional⁵. Por seu caráter transdisciplinar, seus princípios vão de encontro ao processo limitador do sistema de ensino vigente, o qual ainda está planejado em torno de disciplinas estanques, cujas ementas refletem uma visão do conhecimento como algo fragmentável e descontextualizado, e cuja organização preocupa-se mais com uma progressão baseada no resultado final que no processo de aprendizagem.

A *Pedagogia de Projetos* propõe a reorganização do currículo escolar em torno de temas e problemas ao invés da divisão ainda vigente por áreas do conhecimento e disciplinas. Analisando-a pelo ponto de vista didático, a *Pedagogia de Projetos* pressupõe, em termos gerais, um plano de trabalho organizado que objetiva um resultado final e que contém em seu processo a possível solução de um problema. Em outras palavras, significa operar logicamente na construção do conhecimento. Prevê, assim, uma gradação natural de um conhecimento mais holístico, ao qual o aluno pode agregar seus saberes previamente adquiridos, para um conhecimento específico. Segundo Hernández (1998, p.19), a intenção é envolver os aprendizes, ensiná-los a buscar fontes de informação para encontrar respostas aos problemas propostos e, com o foco no resultado construído coletivamente, aprender também a “selecionar, ordenar, interpretar e tornar público o processo seguido” para encontrar tal solução.

O educador espanhol recorda ainda que é função da escola não apenas “transmitir ‘conteúdos’, mas também facilitar a construção da subjetividade”, auxiliando os aprendizes a desenvolverem em si “estratégias e recursos para interpretar o mundo no qual vivem”. Nesse sentido, a *Pedagogia de Projetos* cumpre tal papel esperado do sistema educacional ao levar

⁵ Refiro-me aqui, sobretudo, às grandes avaliações de caráter nacional, cujo principal efeito é o de homogeneizar o currículo das escolas, tirando-lhes a autonomia e empobrecendo a experiência escolar para os próprios alunos, que passam a considerar tudo aquilo que não será cobrado nos exames de ingresso ao Ensino Superior como “conteúdo supérfluo” e exigem do professor o caminho fácil de apresentar esquemas para a solução de questões objetivas ao invés de ensinar-lhes a buscar formas criativas para a solução de problemas.

os aprendizes a constatar a existência de diversos caminhos possíveis para a solução de um mesmo problema e de mais de uma interpretação para os fenômenos observados. Mesmo Hernández (1998, p.61), que assinala não considerar a Pedagogia de Projetos uma solução definitiva para os problemas da instituição escolar, vê nos projetos um elemento que pode permitir ao educador “aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, (...) revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares”, além de incorporar ao ambiente escolar as transformações e saberes novos produzidos na sociedade. No que tange ao ensino de LE, a *Pedagogia de Projetos* possibilita-lhe a integração das diversas disciplinas oferecidas na escola regular sem que se perca o foco na aprendizagem de língua estrangeira. Além disso, é potencialmente adequada às necessidades de promoção da autonomia do aprendiz de LE em contexto regular de ensino.

Diversas relações podem ser feitas sobre o contexto em que a presente pesquisa está inserida — um projeto extracurricular de ensino de língua inglesa através do teatro – e as propostas da Pedagogia de Projetos. O projeto *DRAMA CLUB*, contexto no qual foi realizada esta pesquisa, tem em sua essência a busca por um sentido significativo da aprendizagem, ao qual está também vinculado um sentido de funcionalidade fornecido pela atividade teatral em si: ao praticar as falas teatrais, ocorre não apenas a simples memorização, mas o que Hernández & Ventura (1998, p.63) chamam de *internalização* ou *memorização compreensiva* das informações. Além disso, o projeto segue um plano de trabalho organizado e com um claro objetivo no resultado final – a montagem de um espetáculo teatral, o qual segue a estrutura de *projeto* identificada por Barbosa (2004, p.10):

a) *a definição do problema* — decisão coletiva de qual peça será encenada;

b) *o planejamento do trabalho* — definição dos elementos não-textuais do espetáculo (cenografia, sonoplastia, figurino, etc.), divisão dos papéis entre os participantes do projeto, organização temporal dos ensaios;

c) *a realização (coleta, organização e registro das informações)* — realização dos ensaios, confecção de cenários e escolha de figurinos, etc.;

d) *a comunicação e a avaliação* — pode-se ver a apresentação da montagem teatral como um momento de avaliação, se considerarmos amplamente a reação do público como um parâmetro regulatório; mas durante todo o processo ocorrem eventos de regulação e autorregulação dos professores e entre os pares. Em ambos os casos, pode-se fazer uma relação entre tais *respostas* e as formas de *feedback corretivo* mais implícitas a que Mitchel & Myles (2004) atribuem resultados positivos no sentido de desenvolver nos aprendizes níveis de execução em LE mais autônomos e autorregulados⁶.

Ainda segundo Barbosa (2004, p. 9) “os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la.” A proposta de trabalho com projetos alterna momentos de autonomia e dependência do grupo, servindo também na construção da comunidade de aprendizes. No caso do projeto *DRAMA CLUB*, foco desta pesquisa, observou-se que a colaboração é uma característica marcante. As trocas experimentadas entre os participantes do projeto – entendendo-se aqui como o coletivo dos professores responsáveis, monitores e alunos –, fazem com que o processo de aprendizagem se aproxime do que Freire (1996, p.25) afirma sobre o ato de ensinar: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

⁶ Ver 1.1.2.

1.3.2 O Teatro como instrumento educacional e sua aplicação no ensino de LE

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a aprendizagem interdisciplinar ajuda a promover nos aprendizes a autonomia intelectual, a criatividade e as habilidades analíticas necessárias para a solução de problemas. Valendo-se das teorias de Vigotski acerca da aquisição de competências cognitivas complexas, os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam a relevância da participação da escola no desenvolvimento de tais capacidades intelectuais superiores em seus alunos.

A prática interdisciplinar segue as ideias da Teoria Sociocultural ao promover uma mudança de paradigma cognitivo e cultural a partir da interação entre os diversos saberes presentes no ambiente escolar. Ao pensarmos em alternativas de interdisciplinariedade envolvendo o ensino de LE, é interessante percebermos que, dentre os conteúdos curriculares da escola regular, o ensino das Artes sempre pareceu ter mais pontos de aproximação com o ensino das Humanidades e das Letras. Cardoso et al. (2008, p.145) recordam que “é preciso que Artes e Línguas sejam entendidas como elementos do desenvolvimento humano, que é complexo, processual e multifacetado”.

Robinson (2008, p. 22; 163), por sua vez, ao discutir a importância do ensino das Artes nas escolas, afirma que elas são “uma forma de comunicação, uma forma diferente de raciocínio humano relacionada à criatividade”, o que as aproximam, em termos de expressão da subjetividade humana, à função comunicativa das línguas. Nesse sentido, as Artes Cênicas, por estarem naturalmente relacionadas ao uso da palavra como um de seus elementos constituintes, são talvez as mais próximas de uma aplicação direta no ensino de LE. O mesmo autor recorda que “experienciar é mais significativo que apenas presenciar [um

acontecimento]”, o que pode ser facilmente compreendido quando pensamos nas atividades teatrais; oferecer oportunidades aos alunos de praticar a LE em situações nas quais a língua tenha uma aplicação rica em significação é um objetivo almejado e discutido em diversos estudos de ASL.

O uso pedagógico de técnicas teatrais tem sido aceito e incluído como proposta pedagógica em diversas áreas do conhecimento. Como afirma CAVASSIN (2008, p. 41),

o teatro aplicado à educação possui o papel de mobilização de todas as capacidades criadoras e o aprimoramento da relação vital do indivíduo com o mundo contingente; as atividades dramáticas liberam a criatividade e humanizam o indivíduo, pois o aluno é capaz de aplicar e integrar o conhecimento adquirido nas demais disciplinas da escola e, principalmente, na vida. Isso significa o desenvolvimento gradativo na área cognitiva e também afetiva do ser humano.

Recorda Salles (2007, p.11) que “o teatro como tema transversal potencializa o aprendizado de diversas matérias, pois a vivência lúdica faz com que o aluno se aproprie do conteúdo vivenciado”. As atividades teatrais foram incluídas, por conta disso, em diversas abordagens pedagógicas de ensino de LE. As possibilidades expressivas e contextualizadoras da atividade teatral têm despertado a atenção dos especialistas no ensino de línguas: como mostra Larsen-Freeman (2008) em seu levantamento sobre as diferentes metodologias de ensino de LE surgidas no século XX, várias dessas abordagens — a partir da *desuggestopedia* do psiquiatra e educador Georgi Lozanov (década de 1960) — incluem desde técnicas teatrais diversas (*role play*, simulação, jogos teatrais, etc.) às práticas orais de leitura e produção de diálogos em suas atividades didáticas sugeridas. Como assinala Bilbrough (2007, p.6), os “diálogos têm sido usados tanto como fontes de insumo quanto como um modo de prática linguística estruturada”; sua presença frequente nos livros-texto indica o grande potencial do uso do teatro no ensino de língua estrangeira. Alan Maley (In: WILSON, 2008, p.3) afirma que, apesar de todas as inovações introduzidas no ensino de idiomas por conta do que chama de “revolução comunicativa”, muito do que acontece em sala

de aula ainda é altamente estruturado e controlado; o autor aponta, então, o uso do teatro e da improvisação como um dos caminhos efetivos para atingir na sala de aula de LE um estado de liberdade e incentivo ao uso da língua-alvo que contribui para a construção da confiança e da habilidade de lidar com o imprevisível — característica essencial, como recorda esse autor, das interações na segunda língua.

Além de incentivar os aprendizes a vivenciar a oralidade em LE, em situações que os aproximam do uso real da língua-alvo, a prática teatral possibilita a eles se apropriarem de tudo aquilo que a experiência pode lhes acrescentar cultural e socialmente. Nesse sentido, White (2007) afirma que o uso de diálogos em sala de aula como *role-play*, por si só, pode ser limitador se resumido à leitura de textos didáticos apenas visando à prática da habilidade leitora. O autor, sem diminuir o valor de tais atividades, assinala o fato de que elas, em geral, propõem situações cotidianas que demandam pouco investimento cognitivo por parte dos alunos. Defendendo sua visão de que as atividades de *role-play* deveriam envolver uma sequência mais longa de interações nas quais o aluno assumisse um papel ao qual constantemente se referiria, ele sugere que a atividade teatral “permite aos alunos usar [a LE] em um contexto mais próximo possível à realidade sem estar inserido no mundo real” dos falantes nativos daquela língua-alvo. Ao projetar-se na individualidade representada na personagem, o aprendiz de LE incorpora para si características desse papel que o auxiliarão a romper com possíveis barreiras como a inibição ou a autocensura: trata-se da voz do outro, não a do aluno; da vida do outro, não a sua própria.

O texto teatral, contudo, oferece maiores possibilidades para os alunos de imprimir, no uso da LE, uma expressividade que dificilmente é incentivada pelos diálogos constantes nos livros didáticos. As falas teatrais carregam consigo as intenções das personagens, indicadas, sobretudo, pelas rubricas teatrais. Esse texto secundário, conhecido na Literatura como

didascália, serve como suporte ao texto principal — as falas teatrais, propriamente ditas — e orienta os atores quanto ao estado mental das personagens na produção oral. Para os alunos de LE, torna-se uma importante fonte de insumo que lhes permite vivenciar emoções e ensina a expressar seus sentimentos na língua-alvo.

A atividade teatral aliada ao ensino da língua-alvo abre, assim, possibilidades de contextualização do conteúdo aprendido mais abrangentes que as oferecidas por outras atividades pedagógicas comumente usadas na sala de aula de LE – além de toda a riqueza da experiência teatral em si. Ainda que a prática de diálogos em sala de aula, como defendida por Bilbrough (2007), seja válida e enriquecedora, e as ponderações de White (2007) em favor do que chamou de *immersion role-playing* apontem para um avanço em relação ao uso de práticas teatrais nas aulas de LE, pensamos que a construção de um espetáculo teatral na língua-alvo, de maior duração e complexidade, traz uma gama maior de possibilidades de desenvolvimento aos alunos.

Brown (2001, p.184) reconhece que “apresentações teatrais de duração mais longa têm se mostrado positivas no aprendizado de línguas estrangeiras, mas consomem muito tempo em sua preparação e raramente podem fazer parte de um currículo escolar típico”. Imaginando a realidade escolar brasileira, na qual o tempo destinado ao ensino regular de LE é reduzido, a proposta de montagem de um espetáculo teatral em LE não caberia dentro dos limites da grade curricular, no que concordamos com aquele autor. Por conta disso, o projeto *DRAMA CLUB* é desenvolvido no CAP/UFRGS como um programa extracurricular, tendo assim a liberdade e o tempo necessários para a consecução de seus objetivos, além de permitir o necessário intercâmbio de conhecimentos com outras áreas do saber dentro do ambiente escolar – o Teatro, a Educação Física (pela Dança), a História e a Química, apenas para citar algumas das disciplinas que já colaboraram com o projeto.

O projeto DRAMA CLUB segue, assim, uma tendência contemporânea de migração de uma visão curricular atomizada para uma perspectiva sistêmica, na qual os diferentes campos do saber interrelacionam-se na construção do conhecimento. Suas práticas podem ser consideradas interdisciplinares na visão de Fourez (2008, p. 25), para quem a interdisciplinariedade abarca “uma gama de práticas [...] diferenciadas [que] têm em comum a colocação em rede de saberes e competências provenientes de diferentes campos disciplinares”. O autor recorda que a interdisciplinaridade remete a uma visão da aprendizagem como uma “reconstrução permanente das representações e das relações do sujeito com o mundo a partir de diversas interações cognitivas”. Ele aponta para o fato de que “suscitar a motivação dos alunos associando-os à (re)construção de conhecimentos, de competências, de métodos, a partir de situações portadoras de sentido” é mais desejável que meios de pressão envolvendo sanções curriculares ou mesmo afetivas (FOUREZ, 2008, p. 145). Como projeto extracurricular, o *DRAMA CLUB* oferece um ambiente desprovido dos meios de pressão supracitados, além de permitir, por seu caráter de voluntariado, a participação de alunos de diversas séries dos Ensinos Fundamental e Médio; em outras palavras, a atividade tem, pela forma como é organizada, um grande potencial de motivação dos seus participantes à construção coletiva do conhecimento.

O teatro, que, por seu caráter lúdico, é geralmente associado, no ambiente escolar, apenas ao entretenimento e aos jogos infantis, vai naturalmente além dessa perspectiva reducionista. No processo de construção coletiva de um espetáculo, pode-se promover nos aprendizes desde habilidades diretamente relacionadas aos conteúdos curriculares — criatividade, expressão oral e escrita, conhecimentos gerais, etc. — a outras que remetem à formação holística dos aprendizes enquanto partícipes sociais — a solução de problemas em

grupo, a cooperação, o comprometimento, o respeito mútuo e a flexibilidade. Souza (2003, p.85) recorda que

embora o objetivo final seja a realização de um espetáculo, **o valor educativo reside, porém, na sua preparação** [...] — uma poderosa forma prática de educação comunitária em que [o aluno] desenvolve não só suas capacidades psicossociais como toda a sua personalidade. [grifo nosso]

No ensino de LE, a prática teatral pode colaborar até mesmo com seu caráter essencial de arte coletiva, na qual o aperfeiçoamento passa, naturalmente, por processos de *correção colaborativa* e *autocorreção*. Tais processos podem ser associados àqueles de *regulação* entre pares e de *autorregulação* estudados no campo do ensino de LE⁷. Ambos podem ser considerados indícios da ocorrência de fenômenos de aprendizagem predominantemente autônoma da língua-alvo.

No caso da montagem teatral em LE, como é a proposta do projeto extracurricular estudado nesta pesquisa, as falas teatrais assumem as mesmas funções pedagógicas que os diálogos presentes nos livros-texto: elas servem para os alunos como insumo linguístico do qual eles se apropriam para o desempenho de seus papéis em cena; as inevitáveis trocas entre os pares no decorrer da construção do espetáculo fazem com que exista um ambiente propício para o surgimento de processos de regulação e autorregulação, colaborando, potencialmente, para a promoção da autonomia do aprendiz.

⁷ Ver 1.1.2.

CAPÍTULO 2 – QUESTÕES METODOLÓGICAS

2.1 Contexto e participantes

Esta pesquisa foi realizada no Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp/UFRGS), escola pública federal de ensino regular que atende a todas as séries do Ensino Fundamental e Médio, tendo aproximadamente 800 alunos. Por ter seu ingresso definido através de sorteio, a referida escola possui alunos de todas as classes sociais e trabalha sob a filosofia de escola inclusiva, também oferecendo atualmente turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A pesquisa foi feita dentro do Projeto *DRAMA CLUB*, ao qual a pesquisadora encontra-se vinculada como colaboradora desde 2008. Tal projeto encontra-se em andamento, segue o calendário letivo do CAp/UFRGS e os alunos participantes são da sétima série regular do Ensino Fundamental em diante.

Do universo de participantes do *DRAMA CLUB*, foram participantes desta pesquisa vinte e oito alunos do Ensino Fundamental e Médio, com idades entre 12 e 17 anos, envolvidos no referido projeto nos anos letivos de 2009 e 2010. Foram registrados em vídeo vários ensaios ocorridos uma vez por semana e, dentre esses, foi feita a transcrição dos segmentos mais significativos para a pesquisa. Selecionou-se, do material transcrito, trechos referentes a seis ensaios, representativos de diferentes épocas do ano letivo, com o intuito de identificar os eventos de *regulação professor-aluno*, *regulação entre pares* e *autorregulação* dos alunos ao longo do processo de organização de um espetáculo teatral.

Dos vinte e oito alunos mencionados, seis alunos do Ensino Médio também participaram de uma entrevista semi-estruturada sobre as suas considerações sobre o projeto. Foram entrevistados quatro meninos e duas meninas com idades entre 16 e 17 anos, divididos

em dois grupos de três alunos e escolhidos por terem participado do *DRAMA CLUB* desde o ano de 2008, por estarem cursando o Ensino Médio e por terem atuado nas duas montagens teatrais abaixo citadas. Tais critérios de escolha deveram-se ao fato de que esses alunos vivenciaram a experiência não apenas da montagem de dois espetáculos teatrais distintos, como ofereciam um interessante campo de investigação por conta da situação criada no início de 2010 com a entrada de novos alunos no projeto, fato este que causou à época uma cisão no grupo – da qual um dos fatores de conflito era a diferença de idade e de nível escolar entre alunos “veteranos” e “novatos” – e repercutiu em questões motivacionais que pareceram relevantes à pesquisadora no estudo da formação daquela comunidade de aprendizes.

Os dois textos dramáticos utilizados nos espetáculos foram adaptações para o teatro de grandes clássicos da literatura: o primeiro, *Dracula*, do autor irlandês Bram Stoker; e o segundo, *The Phantom of the Opera*, do escritor francês Gaston Leroux. As adaptações foram realizadas por um professor de inglês voluntário, com formação em dramaturgia e literatura, não envolvido diretamente no projeto e não vinculado ao CAP/UFRGS. O autor foi orientado a escrever um texto que pudesse ser encenado por aqueles grupos específicos, tanto no que diz respeito às limitações de encenação — figurino, cenário, número de atores, etc. – quanto ao nível linguístico – alunos de nível básico A1 e A2, adotando-se os parâmetros do *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* ou Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (2001).

O espetáculo *Dracula* foi ensaiado ao longo do primeiro semestre de 2008 e encenado até o final de 2009 por um único elenco. O espetáculo *The Phantom of the Opera* foi preparado e encenado com um primeiro elenco em 2009. No ano seguinte, parte do elenco foi renovada; com isso, alguns alunos já conheciam o projeto e aquele texto teatral em 2010, quando foram realizadas as gravações dos ensaios para a geração dos dados deste estudo. As

entrevistas, por sua vez, foram realizadas no início do ano letivo de 2010, antes do início dos ensaios com o segundo elenco de *The Phantom of the Opera*; como os participantes eram do Ensino Médio, todos haviam participado da montagem das duas peças.

2.2 Caracterização do estudo

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação, visto que a pesquisadora é diretora executiva do projeto de teatro em LE estudado e, portanto, participe ativa do objeto de estudo. É uma pesquisa de natureza qualitativa já que, em concordância com as palavras de Bortoni-Ricardo (2008, p.34), “[a pesquisadora] está interessada em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem (...) e interpretam”.

Burns (1999, pp.24-25; 30), refletindo sobre a validade da pesquisa-ação, recorda que seu foco principal são as questões práticas e concretas, de preocupação imediata do pesquisador inserido em um determinado grupo social ou comunidade. Esse tipo de pesquisa é conduzido em cenários nos quais as ocorrências surgem naturalmente e são observadas usando métodos comuns à pesquisa qualitativa, tais como a observação e o registro de eventos e comportamentos. Ela difere, contudo, da pesquisa qualitativa em geral, por ser conduzida por membros da própria comunidade e, assim, ser de caráter participatório. Justamente por tal característica, a pesquisa-ação mostra-se de especial interesse para educadores interessados em tratar de temas relacionados ao processo ensino-aprendizagem. Além disso, a pesquisa-ação baseia-se na geração sistemática de dados e sua análise, indo além de uma mera reflexão

crítica sobre o fazer pedagógico; tal abordagem de pesquisa permite que ela possa ser replicada por outros pesquisadores atuando em condições semelhantes.

Hernández (1998, p.25) afirma que “a principal contribuição da pesquisa-ação (...) foi incorporar à aula a indagação sobre os problemas reais”, já que o pesquisador-professor é um “membro qualificado do grupo”. Como conhecedor do contexto da sala de aula, o pesquisador-professor “não se vê apenas como um usuário do conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de modo a melhorar sua prática (BORTONI-RICARDO, 2008, p.46).

Burns (2000, p.24), recordando o modelo clássico proposto por Kemmis & McTaggart (1988), afirma que a pesquisa-ação ocorre basicamente em quatro fases – *planejamento*, *ação*, *observação* e *reflexão* – e sugere a existência de uma quinta fase, a de *disseminação* dos resultados, na qual o professor-pesquisador oferece seus resultados para a comunidade de pesquisadores no intuito de que possam servir de subsídio a outros educadores em suas práticas pedagógicas. Nesta pesquisa, identificamos a etapa de *planejamento* na elaboração do plano de trabalho e levantamento teórico para embasamento deste estudo; como sendo a etapa de *ação*, a atuação da pesquisadora como diretora executiva do projeto DRAMA CLUB, cujas funções incluem o treinamento das falas teatrais com os alunos no que diz respeito à produção oral em LE; a etapa de *observação* pode ser tomada pelo registro dos dados gerados no decorrer da pesquisa e seleção dos segmentos significativos para posterior análise, conforme detalhado a seguir; a etapa de *reflexão* consistiu na análise dos dados gerados na pesquisa e sua relação com o referencial teórico.

2.3 A geração dos dados

Para a geração dos dados, foram utilizados recursos de gravação em vídeo dos ensaios e dos espetáculos teatrais. Do material gravado em vídeo, foram selecionadas gravações de seis encontros em especial, por se tratarem de ensaios nos quais a ênfase foi na prática das falas teatrais. Também foram registradas em vídeo as entrevistas coletivas realizadas com seis alunos; as observações pela pesquisadora e as entrevistas semi-estruturadas seguiram o que preconiza Burns (1999) — a ênfase no caráter mais aberto e flexível das perguntas, possibilitando o surgimento de tópicos não previstos pelo entrevistador.

Das gravações em vídeo, foram observadas a produção oral em língua inglesa motivada pela atividade teatral, sobretudo os eventos de regulação e autorregulação. Tais eventos foram observados isoladamente e, por vezes, em conjunto. As entrevistas semi-estruturadas, com o questionamento direto aos próprios alunos-foco, serviram para aprofundar a análise de tais eventos e gerar dados sobre o ambiente de aprendizado no projeto em estudo, bem como sobre a formação da comunidade de aprendizes do *DRAMA CLUB*.

Como assinala Benson (2001, p.52-53), nas pesquisas de Linguística Aplicada, as “habilidades são medidas indiretamente através da performance” – ele cita o exemplo de pesquisas voltadas para a análise de habilidade escrita em LE serem conduzidas em geral através de tarefas escritas propostas aos alunos participantes. Contudo, no caso de “comportamentos autônomos genuínos”, os quais são “auto-iniciados e não gerados em resposta a uma tarefa proposta”, a aplicação de testagens direcionadas mostra-se questionável. O autor assinala que observar a performance dos aprendizes em contextos naturais de aprendizagem é um método aplicável para verificar o desenvolvimento de habilidades no

campo da Linguística Aplicada – caso da presente pesquisa. Tratando especificamente da questão da autonomia como objeto de pesquisa, ele recorda, ainda, citando Littlewood (1996, p.428), que “como uma capacidade [que] envolve dois componentes, habilidade e vontade”, faz-se necessário que exista “tanto a motivação quanto a confiança”. Tais colocações justificam as escolhas feitas pela pesquisadora no presente trabalho: na impossibilidade de mensurar eventos de autonomia na aprendizagem de LE, tendo-se em mente o contexto desta pesquisa, e diante da necessidade de observar tais eventos como ocorrem naturalmente durante o processo de montagem de um espetáculo teatral em LE, optou-se pelo registro em vídeo das apresentações e ensaios e posterior análise dessas gravações, identificando-se então tais ocorrências; justifica-se ainda a escolha por uma pesquisa-ação, visto que um ambiente de pesquisa propício a ocorrências de autonomia, em outras palavras, no qual estejam presentes “tanto a motivação quanto a confiança”, é mais facilmente obtido quando a própria pesquisadora é parte integrante do processo e da comunidade de aprendizes.

CAPÍTULO 3 – A ANÁLISE DOS DADOS

Os dados gerados a partir do registro em vídeo dos ensaios preparatórios do espetáculo *The Phantom of the Opera* e das entrevistas com parte do elenco do espetáculo *Dracula* foram analisados, primeiramente, no intuito de observar ocorrências de três processos que podem conduzir à aprendizagem de LE: a regulação professor-aluno, a regulação aluno-aluno e a autorregulação. Os trechos das gravações considerados relevantes para tal análise foram transcritos e inseridos neste capítulo⁸. Analisa-se também a ocorrência da formação de uma comunidade de aprendizes dentro do referido projeto.

3.1 Análise das ocorrências de Regulação Professor-aluno

Andamento, como visto em 1.1.2, é um termo cunhado por Wood, Brunner & Ross (1976), a partir dos estudos vigotskianos, para representar o processo pelo qual um aprendiz menos habilitado torna-se capaz de realizar uma tarefa ou solucionar um problema através do suporte oferecido por outra pessoa. Outros estudiosos da área de ASL buscaram evidenciar no conceito as ideias de *colaboração* e *interação*, como Mitchell & Myles (2004), que chamaram de andamento o processo de diálogo colaborativo através do qual a atenção do aprendiz é direcionada para os pontos mais importantes do conteúdo, permitindo-lhe galgar sucessivamente novos níveis de compreensão até adquirir a habilidade de executar uma tarefa

⁸ Usamos a seguinte convenção para as transcrições: os termos em língua inglesa virão em itálico; os trechos que são reproduções do texto teatral, entre aspas. Mantivemos os sinais de oralidade e adicionamos rubricas para marcar as intenções percebidas nos diálogos. Os alunos são nomeados com pseudônimos que se mantêm ao longo da análise nos diversos segmentos apresentados. Cada segmento está também indicado com o código do registro em vídeo correspondente.

que ele não seria capaz de realizar de outra forma. Pinho (2009, p. 14), por sua vez, ressalta a ideia de andamento como uma relação entre dois diferentes níveis de competência ao defini-lo como o “processo interativo no qual o especialista acessa o nível de competência do aprendiz e escolhe o tipo de ajuda necessária para que ele complete uma tarefa”.

Os processos de regulação ocorrem na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), metáfora criada por Vigotski para representar o local onde as formas de mediação do aprendiz ocorrem, resultando em eventos de aprendizagem. Segundo Costa (2009, p.11), o processo de andamento na ZDP faz com que “os estudantes [que] recebem esse auxílio ou andamento de um especialista ou de seu parceiro, [construam] um diálogo colaborativo passível de gerar aprendizagem”. O desenvolvimento do aprendiz dentro da ZDP ficaria evidenciado, assim, por uma menor necessidade de regulação externa para a execução das tarefas propostas.

Na sala de aula de língua estrangeira, a regulação professor-aluno é o processo de *feedback corretivo* mais recorrente e esperado, ainda que o andamento também ocorra em outras trocas naquele ambiente. Segundo Brown (2001, pg. 291), o professor precisa desenvolver uma intuição através de sua prática para eleger qual tipo de correção será mais adequada para os diversos momentos na sala de aula. Estudos apontam para melhores resultados quando o professor tem a preocupação de oferecer ao aluno *feedback* corretivo correspondente ao estágio desse aprendiz na ZDP, e que quanto mais implícito o tipo de *feedback* “efetivo” oferecido pelo professor, mais próximo o aluno estará de um nível de execução autônomo e auto-regulado (MITCHELL & MYLES, 2004).

Para efeito desta pesquisa, analisamos separadamente os diferentes processos de regulação observados. No segmento abaixo, a professora instrui a pronúncia de algumas falas a um dos alunos que faria o papel de narrador:

SEGMENTO 1

- Professora: (instruindo Marcos) “*Mademoiselles!*” (a professora mostra o texto para o aluno)
 Marcos: (lendo a fala) “*Mademoiselles! Ladies and...*” (pausa em dúvida)
 Professora: (instruindo Marcos, apontando no texto) “*Gentleman*”.
 Marcos: (lendo corretamente) “*Gentleman of this*” (pausa em dúvida)
 Professora: (instruindo Marcos, apontando no texto) “*Choir*”
 Marcos: (lendo a fala, o aluno não consegue pronunciar) (risos)
 Professora: (instruindo Marcos) “*Choir*”.
Os alunos riem.
 Marcos: (rindo) “*Choir*” (corretamente)

Vídeo B11 (01:47- 02:01)

Marcos está no Ensino Fundamental. O evento de regulação ocorre com o uso do texto escrito como suporte, exemplificado pela professora e adotado pelo aluno. Tanto o suporte dado oralmente pela professora quanto pelo texto escrito são efetivos na adequação da pronúncia da fala teatral.

No segmento 2, a aluna Marisa, que está no Ensino Médio, consegue realizar as falas teatrais com a regulação fornecida apenas pela repetição oral provida pela professora, sem o suporte do texto escrito:

SEGMENTO 2

- Marisa: “*Loretaaa! My Egyptian hat! I can’t*” (pausa) “*I can’t*” (pausa).
 Professora: “*sing without*”.
 Marisa: (risos) “*I can’t sing without my Egyptian hat*”. (risos)
 Professora: (baixinho) “*I need to feel the story*”.
 Marisa: (sem ler) “*I need to feel?...*” (olha para a professora)
 Professora: (em voz alta) “*the story*”
 Marisa: (sem ler) “*I need to feel the story*”.
 Professora: (baixinho) “*I need to feel Aida with my hat*”.
 Marisa: (sem ler) “*I need to feel Aida with my hat!*”

Vídeo D05 (02:19 –02:37)

Marisa já tinha alguma experiência teatral em LE, tendo participado do mesmo projeto em anos anteriores. A prática, comum em ensaios teatrais, de internalização das falas e posterior repetição sem o suporte do texto escrito, já incorporando o gestual e a voz da personagem, auxiliou a aluna a aceitar a regulação como uma ação normal de aprendizagem.

Em um projeto de teatro em língua estrangeira, o andaimento não ocorre somente em relação a questões linguísticas, como se pode observar no segmento a seguir:

SEGMENTO 3

Daniela: (lendo a fala) “*Stop, stop! I ...*” (pausa) “*want*” (pausa insegura) “*to*” (pausa insegura)
 Professora: (aproximando-se) Posso te ajudar?
 Daniela: (concorda com a cabeça)
 Professora: (adotando a voz e gestual da personagem) “*I want to have my practice!*”
 Daniela: (lendo a fala) “*I want to...*” (pausa insegura)
 Professora: “*I want to have my practice!*”
 Daniela: (lendo a fala) “*I want to...*”
 Professora: “*to have*”
 Daniela: (lendo a fala) “*to have...*”
 Professora: “*my practice!*”
 Daniela: (lendo a fala) “*my practice!*”

Vídeo B12 (00:04 – 00:30)

A aluna Daniela está no Ensino Fundamental, tem pouco conhecimento da LE e pela primeira vez tinha contato com a atividade teatral. Observou-se, nesse segmento, que a professora, ciente das condições dessa aluna e em prol da construção de uma atmosfera de respeito na comunidade de aprendizes, solicita primeiramente sua permissão para fornecer o andaimento necessário para a pronúncia adequada da fala teatral. A aluna utiliza o texto escrito como suporte, mas a barreira linguística interfere em seu desempenho. O papel para o qual a aluna ensaiava exigia, além da rapidez na produção oral, a caracterização da personagem através da fala e da pronúncia — visto se tratar de uma diva italiana temperamental do mundo da ópera do século XIX, com pouco domínio da língua inglesa e forte sotaque. A complexidade do papel era, assim, um grande desafio para aquela aluna. É interessante ressaltar, por conta disso, a atitude da professora: para auxiliar a aluna, não só repete a pronúncia de suas falas, mas também exemplifica a caracterização da personagem, em pronúncia e em gestual, como suporte para o andaimento. A natureza da atividade teatral funciona, assim, como um elemento a mais que a professora tem para sua tarefa de ensino.

Também é da natureza da atividade teatral a necessidade do respeito mútuo e cooperação para a construção coletiva de um espetáculo. Em um projeto que tem por objetivo o ensino de LE através do teatro, tais aspectos não são negligenciados apenas em favor da aprendizagem linguística. No segmento 4, por exemplo, a professora apresenta a pronúncia correta de um termo, que é repetido pelo aluno, dando-lhe a seguir um reforço positivo – mas a interferência de um terceiro aluno demanda outros encaminhamentos da atividade para a professora:

SEGMENTO 4

Professora: (instruindo Marcos) Aí tu corrigiu eles e ... “*Excuse me?!?*”

Marcos: (corretamente) “*Excuse me?!?*”

Professora: (parabenizando Marcos) *Very good!*

Nelson: (ironicamente) Parece um ogro falando! (risos)

Professora: (para Nelson) Tu queres pegar o papel dele?

Nelson: (rindo) Eu não! Eu também não sei.

Risos de todos.

Professora: (para o grupo) Então aqui está todo mundo igual.

Vídeo B03 (00:29- 00:44)

Logo em seguida à regulação da professora direcionada ao aluno Marcos, um segundo aluno — Nelson, da mesma série do Ensino Fundamental de Marcos — faz um comentário jocoso sobre o desempenho do colega. Para estabelecer uma atmosfera de respeito necessária às atividades, a professora recorda Nelson de que todos ali têm níveis semelhantes de conhecimento linguístico e as mesmas dificuldades de adequação à tarefa de atuar em LE. A postura firme da professora resultou no estabelecimento de regras que promoveram a cooperação entre os membros da comunidade a partir de então.

A prática teatral, por seu caráter de atividade coletiva, oferece aos aprendizes um espaço privilegiado para negociar a construção do conhecimento, uma habilidade valorizada pela Pedagogia de Projetos, como observado no seguinte segmento:

SEGMENTO 5

Bianca: “*Oh, I love Oprah Winfrey!*”
 Professora: Isso! Tem que anotar isso!
 Mirna: É isso que eu tô fazendo. Depois eu passo pra ela.
 Professora: E aí depois tu vais dizer o que? O que tu diz?
 Mirna: Que não é a Oprah.
 Professora: Que é ópera, né? E aí como é que a gente diz ‘não é a Oprah’?
 Mirna: (insegura) “*It’s not Oprah.*” (pausa) Aí: “*It’s opera!*”
 Professora: É isso aí. Está perfeito.

F01 (02:15 – 02:40)

No segmento 5, as duas alunas estão no Ensino Fundamental e, apesar de terem participado do projeto no ano anterior e possuírem algum conhecimento da LE, iriam pela primeira vez assumir papéis de destaque na montagem teatral, como narradoras. A professora promoveu a regulação através de perguntas que levaram a aluna Mirna a chegar ao texto final. Há no texto teatral um jogo de palavras entre os termos *Oprah* e *opera*, de sonoridades próximas, o qual foi acrescentado pelas próprias alunas ao texto original. A aluna registra por escrito as falas que ela mesma produziu, com o incentivo da professora. Sentindo-se co-autoras do texto teatral, as alunas passaram a memorizar as falas teatrais com mais facilidade.

A confiança construída ao longo dos ensaios permite aos alunos que efetuem negociações linguísticas a partir do texto escrito, conforme exemplificado no segmento abaixo:

SEGMENTO 6

Morgana: (lendo) “*Please, maestro, music.*” (pausa)
 Professora: “*Let’s watch these beautiful ladies dance!*”
 Morgana: (pausa longa, lendo) Eu não gosto dessa palavra!
 Professora: (risos) Ah, tudo bem!
 Morgana: Parece “banho”.
 Carlos: Qual?
 Morgana: (ênfaticamente a última sílaba, olhando para Carlos) “*Watch!!!!*”
 Professora: “*Watch.*” (pausa) (olhando para Morgana) “*Let’s see these beautiful dancers*” (pausa) “*Let’s see these beautiful dancers...*” (esquece o texto).
 Beatriz: (sem ler, olhando para a professora) “*Let’s see these beautiful ladies dance!*”
 Professora: (sorrindo) “*Let’s see these beautiful ladies dance!*” (para Beatriz) “*Thank you!*”

Vídeo E01 (03:27 – 03:55)

No segmento 6, a aluna Morgana efetua uma negociação de vocabulário: primeiro, interrompe a sua produção oral e expressa seu descontentamento com uma palavra de sua fala — *watch*, que seria para ela uma dificuldade por se parecer com *wash* —; a professora fornece, então, uma alternativa — *see* —, mas refaz a frase em ordem distinta da fala original. Outra aluna, Beatriz, faz, então, a regulação da fala da professora. Todos os alunos são do Ensino Médio.

Em outro ensaio no qual se repassava a mesma fala com a mesma aluna Morgana, observou-se que a regulação professor-aluno gerou um evento de autorregulação:

SEGMENTO 7

- Professora: (representando no lugar de outra aluna) “*Nice to meet you Monsier, nice to meet you.*” (estende a mão para Morgana) (risos)
 Morgana: (pede o texto) Eu preciso ler (risos) (sem ler) “*Please, maestro, music!*” (pausa)
 Professora: (antecipando a fala de Morgana) “*Let’s watch these beautiful dancers...*”
 Morgana: (sem ler) “*Let’s watch these beautiful...*” (pausa)
 Professora: (erradamente) “*dancers.*”
 Morgana: (sem ler) “*Let’s watch these beautiful...*” (pausa) (ênfatizando a fala correta) “*ladies dance.*”

Vídeo B22 (00:50 – 01:15)

Neste segmento, observou-se que a aluna percebeu que a fala teatral fornecida pela professora estava parcialmente correta — “*dancers*” ao invés de “*(...) ladies dance.*” — e realizou a adequação do texto à fala original; é importante ressaltar aqui a autonomia da aluna em regular a fala teatral a partir do erro cometido pela professora e da internalização das interações anteriores em torno da mesma cena ensaiada.

A prática teatral em LE também propicia aos alunos um aprendizado metacognitivo sobre o ensino e a aprendizagem de LE. No segmento abaixo, a aluna Bernadete, que estava

no Ensino Médio, após reconhecer a sua dificuldade em pronunciar um termo específico, demonstra que espera da professora a regulação necessária:

SEGMENTO 8

Bernadete: “*This story begins on the day Monsieur*”...(em dúvida, a aluna pára de falar e olha para a professora).
 Professora: (instruindo Bernadete) “*Monsieur Poligny*”.
 Bernadete: “*Monsieur Poligny showed the theater to the new manager, Monsieur Firmin*”.

B08 (00:06- 00:15)

Depois de ouvir a pronúncia correta do nome estrangeiro, a aluna Bernadete realiza a adequação do termo e consegue produzi-lo de forma apropriada.

No segmento 9, a aluna Diana, do Ensino Médio, corrige sua pronúncia após a regulação pela professora e consegue dar sequência ao texto teatral após a adequação da fala teatral⁹. Produção semelhante observa-se no segmento 10:

SEGMENTO 9

Diana: “*I want to have my practice! I am the big star of this opera company. And opera, signore, is /s□n□□n/ [singing], not dancing!*”
 (voltando a ler) Eu não lembro mais (risos).
 Professora: (ênfatizando a sílaba tônica) “*Opera is /s□□□□/!*”
 Diana: “*Opera is /s□n□□n/, not...!*” (corrige-se) Opa, não! “*/s□□□□/, and I am the prima Donna of this opera company.*”

D04 (00:25–00:44)

SEGMENTO 10

Nelson: (sem ler a fala) “*Stop the music! Stop the music!*”
 Professora: “*Mademoiselles! Ladies and Gentlemen...*”
 Nelson: (lendo a fala) “*Mademoiselles! Ladies and Gentlemen of this...*”
 (pausa, inseguro)
 Professora: (instruindo Nelson) “*Choir*”
 Nelson: (lendo a fala corretamente) “*...choir; this is the new manager of this Opera House: Monsieur Firmin.*”

B11 (03:14- 03:30)

⁹ Os exemplos nos quais há ocorrências de pronúncia inadequada de palavras da fala teatral foram representados, nesta pesquisa, com o uso da notação fonética do *Cambridge International Dictionary of English* [ver referência].

No segmento 10, o aluno Nelson, do Ensino Fundamental, com pouca experiência no uso da LE e pela primeira vez participando do projeto, mostra-se ainda dependente do texto escrito para a consecução da atividade. O texto teatral é para ele um suporte para as correções fornecidas pela professora na memorização da fala teatral, mostrando que a hierarquia da regulação reside, para ele, primeiramente no papel do professor. Contudo, a regulação pelo professor oferece a segurança necessária para os alunos abandonarem aos poucos o texto escrito, como mostrado no segmento abaixo:

SEGMENTO 11

- Guilherme: (sem ler a fala) “*You are the /m□st/ [most] beautiful woman...*”
(pausa) peraí que a minha língua... (lê o texto e repete) “*You are the /m□st/ beautiful woman...*”
- Professora: (para A1) “*You are the /mo□st/ beautiful woman I know*”. Bota um sotaque aí.
- Guilherme: (sem ler a fala) “*You are the /mo□st/ beautiful woman I know. This is...*” (pausa e repete a fala) “*You are the /mo□st/ beautiful woman I know. This is wonderful for my business*” (sorri satisfeito).
- B11 (04:55- 05:26)

No segmento 11, o aluno Guilherme, do Ensino Médio, dá-se conta de suas dificuldades no uso da LE — ele pronuncia errado a palavra *most* em sua primeira intervenção — e busca corrigir-se. Mas é após o *feedback* da professora que o aluno ganha a confiança necessária para não mais utilizar o texto escrito como suporte e realizar a fala satisfatoriamente.

A confiança depositada na regulação pelo professor e seus efeitos fazem com que, em um trabalho colaborativo e coletivo como a montagem de um espetáculo teatral, os participantes assumam também essa função sem que seja significativamente abalada a hierarquização interna do grupo. A forma como a professora conduz a regulação torna-se também exemplo para as interações corretivas entre os próprios alunos, como mostrado no segmento abaixo:

SEGMENTO 12

Professora: (instruindo Norberto) Aí tu vai dizer assim: “*Thank you!*”
 Norberto: (corretamente) “*Thank you!*”
 Professora: (instruindo Norberto) “*This story begins...*”
 Norberto: (inseguro) “*This story begins...*”
 (Marisa aponta no texto a leitura da fala para Norberto)
 Professora: (instruindo Norberto) “*on the day...*”
 Norberto: “*on the them...*”
 Marisa: (corrigindo Norberto) “*Day!*”
 Norberto: (olhando para Marisa) “*Day!*”

Vídeo B03 (00:50- 01:00)

No segmento 12, a professora apresentou a pronúncia padrão de vários trechos da fala teatral, a qual foi repetida corretamente pelo aluno até a terceira interação. Outra aluna, Marisa, fez a correção de uma palavra erroneamente utilizada pelo primeiro aluno — *them* —, o qual se corrige imediatamente. É interessante ressaltar que o aluno Norberto está no Ensino Fundamental e a aluna Marisa está no Ensino Médio; ainda assim, a regulação entre pares, que em um ambiente fora do projeto de teatro em LE poderia ser problemática por conta da *hierarquia* escolar entre os alunos, aqui ocorreu de forma natural e espontânea, como se pode observar também no segmento abaixo:

SEGMENTO 13

Natanael: “*It’s him. He (não consegue pronunciar) her*”.
 Marisa: “*He wants her!*”
 Natanael: É! (sem ler) “*He wants her*” (volta a ler).
 Marisa: “*Who? Who wants my Christine?*”
 Natanael: (voz baixa e pronúncia errada) “*/tə/ [The] Phantom of /tə/ Opera!*”
 Marisa: Não! Fala mais alto essa frase aí!
 Natanael: (ênfatizando a pronúncia) */tə/* (voz mais alta e pronúncia errada)
 “*/tə/ Phantom of /tə/ Opera!*”
 Marisa: (ênfatizando a pronúncia) “*/ðə/ Opera!*”
 Professora: */tə/ Opera* tá muito... (repetindo a pronúncia correta para Natanael)
/ðə/ Opera!
 Marisa: “*The Phantom of the Opera!*”
 Natanael: (voz mais alta e pronúncia contínua errada) “*/tə/ Phantom of /tə/ Opera!*”
 Marisa: (ênfatizando a pronúncia) */ðə/!*
 Natanael: */ðə/ Opera!* Tá! (pronúncia correta) “*The Phantom of the Opera!*”
 Professora: Valeu?
 Natanael: (faz positivo com as mãos) Valeu!

B23 (01:29 – 2:01)

No segmento 13, o aluno Natanael, que está no Ensino Fundamental e tem pouca experiência com a LE, e a aluna Marisa, do Ensino Médio, interagem em uma mesma cena. Inicialmente, a regulação entre os pares é parcialmente efetiva — a aluna Marisa mostra-lhe a pronúncia correta do verbo *to want* e o aluno Natanael diz corretamente a sua fala sem o auxílio do texto teatral. Contudo, outra regulação feita por Marisa — a pronúncia correta do artigo *the* — parece só ganhar legitimidade para o aluno Natanael ao ser também realizada pela professora. Ocorrência semelhante surge no segmento seguinte:

SEGMENTO 14

- Daniela: (lendo) “È vero, *the Phantom of the Opera* è vero! It’s real. He is a man, I know him. He lives (pausa) down there on (pausa) the (pronúncia errada) /basement/ [basement] (pausa)”.
- Professora: /beɪsmənt/.
- Daniela: (lendo) “on the /beɪsmənt/ (pausa) of the” (pausa, não consegue pronunciar)
- Beatriz: (lendo) /θi:ətə/ [Theater].
- Daniela: (lendo) “/θi:ətə/. *Nell’inferno, signore*”.

D06 (15:05 –15:22)

A aluna Daniela, do Ensino Fundamental, consegue adequar a sua pronúncia e dar sequência à interação após a regulação pela professora e pela aluna Beatriz, do Ensino Médio. A transição do ato de regulação do professor para o outro aprendiz dá-se de forma natural e sem afetar a harmonia construída naquele ambiente de aprendizagem. Percebe-se que o momento do ensaio, por ser inteiramente voltado ao resultado final — a apresentação da montagem teatral — rompe as barreiras hierárquicas que existem na escola, em que alunos do Ensino Médio e do Ensino Fundamental raramente interagem em situações de aprendizagem conjunta; além disso, não se percebe ali com tanta força a prevalência das diferenças sociais estabelecidas entre os próprios jovens daquele microcosmo no que diz respeito à idade e ao

nível escolar a que pertencem, como exemplificado no segmento dividido em três partes e apresentado abaixo:

SEGMENTO 15.1

- Morgana: (lendo) “*Oh, La Carlota, the great! It’ a...*” (pausa) Como é que se fala isso?
 Marisa: (lendo) (pronúncia errada) /pleasure/ [pleasure]!
 Carlos: (lendo) (repete a pronúncia errada) “*It is a /pleasure/!*”
 Morgana: (lendo) (repete a pronúncia errada) “*It is a /pleasure/ to meet...*”
 Professora: (pronúncia correta) “*It’s a /ple□□/.*” (para os alunos) *I’m sorry!* (repete a pronúncia correta para Morgana) “*It’s a pleasure to meet you.*”
 Morgana: (lendo) “*It’s a /ple□□/ to meet the best soprano...*” (pausa, olha para a professora)
 Professora: “*It’s a pleasure to meet the best soprano of France*”.
 Morgana: (sem ler) “*of France*”.

Os alunos Morgana, Marisa e Carlos estavam no Ensino Médio, mas a aluna Morgana pertencia ao terceiro ano, enquanto os demais eram do segundo ano. A aluna Morgana solicita ajuda para a pronúncia adequada de um termo e recebe *feedback* incorreto por parte dos outros dois aprendizes. Após a regulação da professora, a aluna consegue pronunciar corretamente a palavra e dar continuidade à fala teatral sem o suporte do texto escrito. Os outros alunos também se beneficiam da regulação da professora, como exemplificado na sequência desse segmento:

SEGMENTO 15.2

- Morgana: (lendo) “*Oh, La Carlota, the great! It’s a*” (pausa grande).
 Marisa: *Pleasure.*
 Carlos: *Pleasure.*
 Professora: *Pleasure.* Olha pra mim. (exagera na pronúncia) *Pleasure!*
 Morgana: Alguém me empresta um lápis? Eu preciso anotar isso.
 Marisa: *Pleasure.*
 Professora: *Pleasure.*
 Morgana: (lendo, com a pronúncia correta) “*...a pleasure to meet the best soprano of France.*”
 Marisa: “*What!?!*”

A aluna Morgana suspende sua fala por não se recordar da pronúncia da palavra que acabara de aprender; os alunos Marisa e Carlos antecipam-se à professora e fornecem *feedback* adequado. Contudo, a aluna Morgana apenas consegue dar continuidade à fala teatral após a regulação da professora. A aluna demonstra sentir necessidade do suporte do texto escrito, inclusive com anotações de pronúncia com o uso de mnemônicos na língua materna, mas consegue produzir a fala sem precisar desse recurso. É interessante perceber que a pronúncia correta da aluna Morgana é aprovada e confirmada pela fala seguinte da aluna Marisa, que retoma então a sequência do texto teatral.

A regulação pelo professor, no ambiente de uma montagem teatral, parece ter um efeito multiplicador ainda mais perceptível que em uma sala de aula regular, na qual as intervenções do professor são, muitas vezes, entendidas pelos alunos como unidirecionais, como demonstra o trecho final desse segmento:

SEGMENTO 15.3

Morgana: (lendo) “*Not only France, the best soprano of Europe*” (com a pronúncia errada)
 Professora: (com a pronúncia correta) *Europe*.
 Morgana: (lendo) *Europe*.
 Carlos: *Europe*.

E01 (06:52 – 07:47)

Nessa última parte do segmento 15, a regulação da pronúncia de um termo pela professora — a aluna havia dado ênfase na sílaba errada — beneficiou não só Morgana, que recebeu o *feedback*, mas também outro aluno, Carlos, que repete a fala da colega logo em seguida. A regulação direcionada à aluna Morgana não é compreendida como algo direcionado apenas à sua performance — ela é assimilada pelos demais alunos, observação que foi também mencionada nas entrevistas, nas quais os alunos reportaram o aprimoramento no uso da LE oriundo da participação no projeto *Drama Club*:

SEGMENTO 16

- Carlos: (para Bernardo) “Ah, a tua pronúncia melhorou!”
 Bernardo: “Sim, óbvio que melhorou! Que nem quando a gente ‘tava ensaiando a cena dos campistas, a minha fala é *It’s too dark outside* e eu falava *It’s /t□u:/ [two] dark outside*, e daí a ‘sora [disse]: ‘Não fala assim, fala: *It’s /tu:/ [too] dark outside*’ e aí eu aprendi a falar o ‘t’ e o ‘d’, e daí melhorou bastante! Porque a gente sempre aprende mais.”

SEGMENTO 17

- Bernardo: “Quando eu comecei, eu já fazia curso, então eu achava que eu sabia tudo, mas aí foi lá a ‘sora e [disse]: ‘Aqui ó, fala isso aqui desse jeito.’ Porque eu tava falando errado a pronúncia. E aí melhorou bastante. Pronúncia, principalmente.”

Nos segmentos 16 e 17, os dois alunos entrevistados reconhecem que, durante os ensaios, a regulação da pronúncia por parte da professora foi efetiva na melhoria de seus desempenhos. O aluno Bernardo menciona, inclusive, uma ocorrência de aprendizagem efetiva do uso de dois fonemas da língua-alvo no segmento 16. O mesmo aluno, no segmento 17, reconhece o papel da regulação do professor para o seu aprimoramento no decorrer das atividades do projeto. O segmento a seguir indica que os efeitos de tal regulação eram percebidos em contextos externos ao projeto de teatro em LE:

SEGMENTO 18

- Marisa: “O Drácula foi impressionante, ficou tatuado no meu cérebro! Sério, qualquer coisa que falava, um *lost*, daí ‘*Did you lost a lot of blood?*’ (risos).
 Lúcia: “E as correções: *did you loose, did you lost* (risos)”.

No segmento 18, as alunas Marisa e Lúcia recordam uma ocorrência específica de regulação da professora na montagem de *Dracula*¹⁰, demonstrando que o processo de regulação da professora repercutiu na memorização da LE não só para o uso objetivo em cena, mas também nos momentos de interação proporcionados pela participação no projeto e na aplicação dos conhecimentos ali adquiridos em outras situações de uso da LE.

¹⁰ Comentada em 3.1.

O papel do reforço positivo da professora para o aprimoramento dos alunos, não apenas em situações pontuais de feedback corretivo, mas em relação à performance dos alunos como um todo, ficou evidenciado nas entrevistas, conforme exemplifica o segmento abaixo:

SEGMENTO 19

Tomás: “Pra mim foi bom porque no início eu falava mal assim. Teve até uma vez, que depois de algumas apresentações [a professora] chegou pra mim e falou ‘O teu jeito de falar tá muito melhor, tu tem que olhar o vídeo que a gente fez antes pra agora’, tu falou que eu tinha melhorado bastante, daí eu gostei!”

O aluno Tomás reconhece, no segmento 19, que o suporte fornecido pela professora serviu de estímulo para que ele continuasse o seu aprimoramento linguístico. É importante ressaltar que ele tinha um papel secundário no espetáculo *Dracula* e um nível básico de conhecimento linguístico da LE. Ao final do processo de construção do espetáculo, o referido aluno já se sentia confiante para auxiliar e regular os colegas, demonstrando até mesmo ter memorizado as falas de outros papéis na peça teatral.

As ocorrências de regulação professor-aluno observadas na geração de dados para esta pesquisa demonstram que o andaimento na aprendizagem da língua-alvo, no âmbito de um projeto de teatro em LE, surge a partir das numerosas possibilidades de interação e colaboração mútua entre seus participantes; contudo, o papel da regulação pelo professor mostra-se ainda fundamental como suporte aos alunos, muitas vezes para validar a regulação promovida pelos próprios pares. A regulação professor-aluno mostrou, ainda, ter um efeito multiplicador ao tornar os alunos mais conscientes de como oferecer *feedback* corretivo aos colegas. Em outras palavras, a regulação pelo professor dentro do contexto do projeto Drama Club fez com que os alunos ficassem mais atentos aos processos cognitivos envolvidos no projeto: apesar de terem como ponto de partida o texto teatral, o ato de ensaiar suas falas – o que implica também em internalizar a voz, o gestual e as marcações de cena de sua

personagem – representou para os alunos também uma negociação de sentido, já que a interpretação dos papéis durante o espetáculo envolve a reação emocional à fala do ator com quem se está compartilhando o jogo cênico. Por conta disso, a regulação fornecida pelo professor de LE envolvido em tal projeto abrangeu tanto as questões linguísticas quanto outras inerentes à encenação, visto que, no caso do Drama Club, a produção oral na língua-alvo está vinculada ao gestual da personagem.

3.2 Análise das ocorrências de Regulação Aluno-aluno

Mitchel & Myles (2004) afirmam que os indivíduos em formação aprendem a partir de tarefas e atividades guiadas por indivíduos com mais habilidades, inicialmente por um processo de regulação externa (por meio da linguagem) e compreensão compartilhada dos processos para, posteriormente, ocorrer a apropriação desses novos conhecimentos e conceitos por sua consciência individual.

Desde que os estudos de ASL expandiram o conceito vigotskiano de ZDP (*especialista x aprendiz*) para qualquer colaboração interpessoal, um dos ramos mais ativos da pesquisa sociocultural em ensino de LE na atualidade, segundo aquelas pesquisadoras, envolve a interação entre pares na sala de aula. Elas assinalam que diversos estudos apontam para a ocorrência de andaimento mesmo quando os pares não são capazes de produzir os conteúdos de forma totalmente correta.

A regulação aluno-aluno ocorre da seguinte forma: um aluno, atuando como “especialista”, auxilia outro aluno a atingir um nível de conhecimento superior àquele no qual ele se encontrava; a ideia de “especialista” aqui deve ser entendida como uma posição

momentaneamente assumida por um dos aprendizes em relação a certo conteúdo, visto que a regulação entre pares é um processo contínuo de ajuda mútua através de sugestões ou comentários que funcionam como *feedbacks* corretivos compartilhados no decorrer da tarefa. Esse tipo de *feedback* é consideravelmente eficiente pois estimula a atmosfera de cooperação entre os membros do grupo, faz com que os alunos sejam mais ativos no processo de aprendizagem e descentraliza o foco do professor. Segundo Figueiredo (2006, pg. 170), a correção entre pares é uma forma indireta de correção, apontando para benefícios “não apenas para [as habilidades linguísticas específicas], mas para o desenvolvimento de outras habilidades, sejam cognitivas, afetivas ou sociais”. Para ele, a “auto-estima seria um produto de experiências bem-sucedidas vindas do exterior para o interior. Quanto mais sucesso o aluno tiver em atividades que privilegiem o grupo, mais alta será a sua auto-estima. [...] Paradoxalmente, a auto-estima crescerá à medida que os alunos esquecerem a sua própria auto-estima, dirigindo sua atenção para fora do ‘eu’, o que explicaria o sucesso das atividades com os pares” (FIGUEIREDO, 2006, p. 172).

Segundo Burron et al. (1993, apud FIGUEIREDO, 2006, p. 171), “o trabalho com outros alunos numa situação de aprendizagem pode promover segurança e reduzir a frustração e a ansiedade”, já que as trocas se dão sem o possível peso da hierarquia social entre professor e aluno. Várias pesquisas sobre aprendizagem colaborativa apontam para grandes benefícios aos alunos de todos os níveis de proficiência nesse tipo de troca. De acordo com Crandall (1999, apud FIGUEIREDO, 2006, p. 171) “há pesquisa suficiente para sugerir que todos os alunos podem se beneficiar de serem colocados tanto no papel de orientador quanto de orientando, e de aprender com os colegas e oferecer-lhes suporte”.

Percebe-se, nesta pesquisa, que para o processo de regulação entre pares ser bem sucedido deve existir uma relação muito evidente de confiança e respeito entre os membros da comunidade de aprendizes, como evidenciado nos exemplos a seguir:

SEGMENTO 20

Diana: (lendo) “*Ah, Italian?*”
 Daniela: (pega o texto da colega e lê silenciosamente)
 Henrique: (antecipando a fala) “*Yes, my lady.*”
 Daniela: (sem ler, repete) “*Yes, my lady,*” (lendo) “*Italian mineral water.*”
 Vídeo B14 (00:01 – 00:10)

Neste segmento, o aluno Henrique percebe que a aluna Daniela, que está aprendendo seu papel pela primeira vez, não consegue realizar a tarefa; o aluno Henrique havia tido contato com o texto teatral no ano anterior. Ele então antecipa a fala para a aluna Daniela, que se utiliza desse apoio e do texto escrito para completar a tarefa. As alunas Diana e Daniela estão no Ensino Fundamental e o aluno Henrique está no Ensino Médio.

Como o projeto tem por objetivo a montagem de um espetáculo teatral, o suporte entre pares dá-se não apenas em relação aos conteúdos linguísticos; os alunos fazem uso também de elementos da encenação para promover a regulação, como mostra o segmento abaixo:

SEGMENTO 21

Carlos: (olhando para a Daniela, fazendo sotaque e gestual italiano) “*I want to have my practice!*”
 Daniela: (ri)
 Carlos: (fazendo sotaque italiano) “*My practice! I want to have my practice!*”
 Daniela: (imitando o gestual italiano do colega) “*Make way, make way! I want to have...*” (suspende leitura) “*my practice!*” (risos)
 Vídeo B12 (00:40 – 01:57)

No segmento 21, o aluno Carlos fornece suporte à aluna Daniela por meio de caracterização do personagem através de gestual e sotaque característicos. A aluna Daniela beneficia-se da caracterização do personagem e realiza a tarefa sem a necessidade do texto escrito. A aluna Daniela está no Ensino Fundamental e o aluno Carlos está no Ensino Médio.

É importante ressaltar que o papel em questão é feminino, mas a atmosfera cooperativa daquela comunidade de aprendizes, e o próprio espírito da atividade teatral, fizeram com que o aluno Carlos não se sentisse constrangido nem sofresse qualquer censura de seus pares por auxiliar a colega assumindo o gestual e a voz da personagem. Também é relevante observar a importância de outros elementos além do linguístico — como o gestual, o sotaque, etc. — para que a aluna Daniela ganhasse confiança e pudesse executar sua fala.

A regulação aluno-aluno foi observada também em situações nas quais os alunos acrescentaram falas ao texto teatral, como a apresentada no segmento abaixo:

SEGMENTO 22

Mirna: (olha para A2) Como é que eu falaria ‘eu lembro’? (pausa) É ‘*I remember*’?
 Bianca: É “*I remember*”. (confunde-se) É que depende. Se for (lendo) ‘*Do you remember?*’ (pausa) *She has a special teacher. Do you remember?*’ aí pode dizer ‘*Yes, I do*’.

F01 (25:30 – 25:46)

No segmento 22, as alunas apóiam-se mutuamente para esclarecer as dúvidas e realizar a tarefa: no processo de ensaios, verificou-se que seria necessário um tempo maior entre duas cenas para permitir aos demais atores que fizessem uma mudança de figurino e cenário; para tal, o grupo solicitou às narradoras que sugerissem novas falas a serem acrescentadas ao texto teatral para auxiliar no andamento do espetáculo. As alunas utilizaram como suporte o texto escrito, mas demonstraram ser capazes de cumprir a tarefa ao trabalharem juntas em sua consecução. Ambas as alunas estavam no Ensino Fundamental.

Observou-se também que a atmosfera colaborativa da comunidade de aprendizes faz com que os alunos também aprendam com a professora a promover a regulação de seus pares — e sintam-se confiantes para tal —, tomando como exemplo a forma pela qual a professora regula e apóia os alunos, como mostrado no segmento abaixo:

SEGMENTO 23

Professora: (ênfatizando o sílaba tônica final) *Good afternoon*.
 Marisa: (ajudando Nelson) *Good afternoon*.
 Nelson: (titubeante) *Good afternoon*.

B02 (00:04- 00:10)

No segmento 23, além do suporte fornecido pela professora, a aluna Marisa sente-se confortável para fornecer apoio ao aluno Nelson, menos proficiente para realizar a fala teatral. Após o suporte de seu par, o aluno Nelson pôde produzir a fala corretamente. A aluna Marisa está no Ensino Médio e o aluno Nelson, no Ensino Fundamental.

Motivados pelo objetivo final de construir um bom espetáculo, os alunos passam a participar não apenas assumindo seus papéis na peça teatral, mas também colaborando no processo de construção de todos os personagens. Não raro se observou nas gravações e nos ensaios ocorrências de alunos que haviam memorizado as falas de outros personagens além de seu próprio papel — o que permitia, por exemplo, que os ensaios ocorressem mesmo na ausência de algum aluno, visto que outros alunos eram capazes de reproduzir os diálogos, como mostrado nos segmentos 24 e 25:

SEGMENTO 24

Professora: (ênfatizando o verbo) “*This morning, you will see the fantastic story*”...
 Nelson: (lendo o texto) “*The morning, you will*”... (pausa inseguro)
 Professora: “*You will see the fantastic story*”...
 Beatriz: (ajudando Nelson apontando a leitura no texto) “*see the fantastic story*”...
 Nelson: (inseguro) “*see the fantastic*”... (pausa inseguro)
 Professora: “*the fantastic story*”.
 Nelson: “*the fantastic story*”.

B02 (00:18 a 00:32)

No segmento 24, por exemplo, após o andamento da professora, a aluna Beatriz auxilia o aluno Nelson a realizar a fala corretamente, ajudando-o a buscar suporte no texto escrito. A aluna Beatriz estava no Ensino Médio e o aluno Nelson, no Ensino Fundamental. Situação semelhante foi registrada no segmento 25:

SEGMENTO 25

Diana: (titubeante) “*You are...*”(pausa) “*leaving ... the Opera house?*”
 Nelson: “*Yes, I..*”
 Professora: (antecipando a fala da aluna) “*Good!*” (instruindo a aluna) Tu já puxa ele. (repete a fala para a aluna) “*Good!*”
 Diana: (incisiva) “*Good!*”
 Professora: (antecipando a fala da aluna) “*I am Carlota, Signori.*”
 Diana: (incisiva) “*I am Carlota, Signori.*”
 Professora: (antecipando a fala de Diana) “*Carlota Benedetta Benvenutta D’Angelonni*”
 Diana: (rindo) “*Carlota...*”
 Carlos: (antecipando a fala de Diana) “*Benedetta*”
 Diana: (rindo) “*Benedetta...*”
 Carlos: (antecipando a fala de Diana) “*Benvenutta*”
 Diana: (rindo) “*Benvenutta*”
 Carlos: (antecipando a fala de Diana) “*D’Angelonni*”
 Diana: (rindo) “*D’Angelonni*” (risos)

B13 (03:58 – 04:21)

No segmento 25, após a regulação da professora — que se utiliza da caracterização do personagem para fornecer o suporte —, o aluno Carlos apóia a aluna Diana, antecipando as suas falas. A atitude da aluna Diana demonstra satisfação com a ajuda do colega mais proficiente. A aluna Diana e o aluno Nelson estavam no Ensino Fundamental e o aluno Carlos estava no Ensino Médio.

A regulação aluno-aluno é também favorecida pela própria prática teatral. Nas entrevistas, os alunos referiram-se a episódios nos quais as necessidades inerentes ao espetáculo teatral impulsionaram tal processo, como vemos no segmento 26:

SEGMENTO 26

Carlos: É a prática e a confiança – é o psicológico. E também nessas de prática, por exemplo, o [aluno Nivaldo] sempre errava uma fala...
 Henrique: Não errava, ele erra! [risadas]
 Carlos: É, ele sempre erra a fala. Daí a gente sempre tinha que improvisar em cima dela.

Os alunos Carlos e Henrique comentam sobre um episódio ocorrido na montagem de *Dracula*: o aluno Nivaldo, que fazia o papel de um caça-vampiros, sempre errava uma das falas — dizia “*Did she lost a lot of blood?*” ao invés de “*Did she loose a lot of blood?*” —, o

que fazia com que os colegas tivessem que contornar o erro e seguir a cena. O episódio motivou o grupo a solicitar da professora uma explicação sobre o comportamento dos verbos irregulares em sua forma de passado em orações interrogativas em língua inglesa. Mesmo com tal explicação, o referido aluno seguiu *errando* essa fala até o fim da montagem desse espetáculo. Nas últimas apresentações, a professora observou que os alunos antecipavam-se ao erro de Nivaldo, ajudando o aluno a lembrar da forma correta do verbo nos bastidores, antes de sua entrada em cena.

O episódio acima descrito mostra como o processo de regulação entre pares é capaz de promover eventos de uso mais autônomo da LE; mostra também como o projeto de construção de um espetáculo teatral propicia aos membros da comunidade o desenvolvimento da confiança e cooperação mútuas, explicitado no segmento 27:

SEGMENTO 27

Professora: “E vocês se ajudam?”
 Carlos: “Ah, eu não posso falar.” [risos]
 Henrique: “Sim!”
 Carlos: “Sim, a gente se ajuda!”

Tal ambiente de confiança e trocas mútuas faz com que a experiência conjunta da montagem de uma peça teatral em LE repercuta em outros momentos da vida escolar. Vários alunos referiram-se nas entrevistas ao fato de as falas teatrais serem usadas posteriormente tanto na sala de aula regular de LE quanto em outras ocasiões sociais nas quais se encontravam fora do ambiente escolar, como exposto na transcrição a seguir:

SEGMENTO 28

Marisa: “Eu acho complicado Inglês do colégio. Porque são níveis muito diferentes. [A aula de Inglês] é legal por um lado, porque **tu pode aprender com os teus colegas e ensinar os teus colegas**. Pelo menos **ensinando eu aprendo melhor e aprendo com os meus colegas às vezes também**. Só que é ruim porque às vezes tu tem que ficar meio mofando porque uns tão num nível mais abaixo e outras pessoas num nível mais acima, aí [o aluno] vai se dispersar, começar a conversar, e aí a aula já não dá, e o grupo é grande.” [grifos nossos]

Apesar de reclamar da interferência em sala de aula dos diferentes níveis de conhecimento entre os colegas, a aluna Marisa também afirma que as trocas entre eles proporcionam eventos de aprendizagem, quando ocorre o processo de andamento entre os pares. Os trechos grifados, por exemplo, mostram não só que tais trocas são positivas, mas também a percepção da aluna em relação a seu próprio processo de aprendizagem.

As falas de outros dois alunos indicam a recorrência de eventos de regulação entre pares nas apresentações do projeto, exemplificados pela memorização das falas teatrais dos outros colegas, como transcrito abaixo:

SEGMENTO 29

Lúcia: “Com certeza! Até, às vezes, quando tu tá aprendendo uma palavra, alguma conjugação, e tu lembra, vem em mente, ‘Fala alguma frase com tal palavra’, vem em mente alguma frase do texto, do teu ou de algum colega, tu sempre acaba gravando o que um colega teu fala. Até teve vários casos de um colega ajudar o outro, cochichar, falar a fala do outro no meio da peça. Não tem como não gravar! E, às vezes tu tá lá fazendo um texto ou um trabalho, até uma prova, ‘Cite exemplos não sei do que’, vem aquela fala! Aí tu só escreve. Melhora inclusive as notas, é claro! Tu tem um desempenho muito mais tranquilo.”

SEGMENTO 30

Tomás: “Melhorou bastante. Apesar de eu não ter tantas falas na peça, como eu tava sempre com o Henrique, a gente é parceiro, eu ajudava ele e eu sabia também a maioria das falas dele (pausa) daí eu sabia assim, pra usar na hora de alguma prova ou trabalho.”

É interessante perceber como a participação na atividade de teatro em LE influencia positivamente o desempenho dos participantes na disciplina regular de LE — a aluna Lúcia e o aluno Tomás citam, nos segmentos 29 e 30, o fato de as falas teatrais memorizadas, sejam as do próprio papel ou as de outros atores, servirem de suporte para o aprendizado e internalização de novas estruturas linguísticas aprendidas na sala de aula. A mesma influência é percebida também em outros momentos nos quais o uso da LE é possibilitado ou incentivado, como citados nos segmentos de 31 a 33:

SEGMENTO 31

Marisa: “Ficava muito na cabeça. Qualquer coisa eu lembrava a frase inteira, aí ia virando diálogo, eu e a Lúcia ‘tava caminhando na rua, às vezes, aí começava a fazer o diálogo, e aí fica. Não tem como depois na aula tu não lembrar. Ou conversando com outra pessoa, ou nos casos de intercâmbio [a escola recebe alunos estrangeiros regularmente] quando vem um colega, várias vezes a gente pôde usar.”

SEGMENTO 32

Lúcia: “E como a gente conversa bastante em inglês no Drama Club, às vezes a gente sai na rua e quando a gente se dá conta a gente tá meio que conversando em inglês, sabe?”

Marisa: “Sim! A gente já até comentou isso antes. Eu e a [aluna Lúcia] na rua, às vezes [dizemos] ‘*This place is cold as hell!*’ [trata-se de uma fala da peça teatral *DRACULA*] (risos) e aí começa o resto do diálogo (risos). A gente vai, treinava, é que, sério, o Drácula ficou na mente, não sai mais! As falas! Se fosse apresentar hoje eu acho que a gente iria saber as falas e ia conseguir apresentar!”

Lúcia: “Não! Aquele exemplo de quando tu ficou, olha, ‘*what happened last night?*’, a gente começa ‘*Your face is so pale, your eyes are so shiny.*’ [tratam-se de falas da peça teatral *DRACULA*] E a gente começa, sei lá! E quando a gente bota muita expressão em alguma frase, que tem no Drama Club, a gente na hora lembra a frase seguinte, e responde! Parece que tu tem a necessidade de botar pra fora, de responder!”

SEGMENTO 33

Tomás: “Ah, eu me senti bem, até porque eu nunca tinha feito peça assim, pra um monte de gente e tal, e foi até uma experiência pra mim, que foi de memorizar falas, que é uma coisa que eu não gosto assim. Mas pra mim foi fácil, até porque eu tinha poucas e tal. Mas pra mim foi muito bom. Eu e o Henrique, quando a gente ia em festa, a gente fazia uma brincadeira, que a gente passava o texto, nas festas que a gente ia. Também tava tocando a música [da trilha sonora da peça] aí a gente ficava passando o texto.”

Nos segmentos 31 e 32, as alunas Marisa e Lúcia afirmam que a prática oral da LE no projeto se estendia para momentos fora do mesmo, e que a ocorrência dos diálogos tornou-se um processo natural entre elas, indicando que o suporte entre os participantes é um dos elementos que possibilita tal ocorrência. É interessante perceber que o mesmo fenômeno é descrito pelo aluno Tomás no segmento 33; ele afirma ter conseguido não só superar sua aversão preliminar à memorização de falas teatrais, mas também ter adotado algumas dessas falas em outros momentos de uso da LE, ainda que de forma lúdica ou apenas como entretenimento.

O apoio entre os participantes do *DRAMA CLUB* propiciou que realizassem a prática oral da LE de forma descontraída e voluntária mesmo fora do ambiente do projeto. Percebe-se no discurso do aluno Tomás (segmento 33) que os alunos tomaram posse das falas teatrais, que passaram a ser também uma espécie de código e sinal de pertencimento àquela comunidade, algo que os diferencia de outros grupos no ambiente escolar. O aluno Tomás cita, por exemplo, um fato inusitado que reflete tal assertiva: os alunos passaram a levar um CD com a trilha sonora da peça teatral — uma música pouco adequada para tal faixa etária, por se tratar de um grupo folclórico finlandês!¹¹ — e tocar nas festas que frequentavam; a música, por representar simbolicamente o espetáculo teatral em que estavam envolvidos e, por conseguinte, aquele grupo, tornou-se referência da comunidade de aprendizes, dentro e fora do ambiente escolar.

A natureza da atividade teatral — as trocas necessárias entre os atores ao contracenarem, a cooperação e diálogo constante entre atores, diretor, cenógrafo, figurinista, etc. — é propícia para esse aprendizado colaborativo e facilitadora de ocorrências de regulação entre pares. Ao terem claramente estabelecido um objetivo comum que mobiliza todo o grupo — a montagem teatral, para a qual convertem todos os objetivos individuais e cujo sucesso depende da participação efetiva de todos em seu melhor desempenho —, cria-se um acordo tácito de que é permitido e desejado que haja essa regulação em todos os níveis, como mostra o segmento abaixo:

SEGMENTO 34

Henrique: “É, eu me irritava demais com o [aluno Sebastião]. Demais! Porque a gente falava: Sebastião, é assim-assim-assim. Tenta essa pronúncia. Não é *I don't know* ou *Some kind of sick* [a palavra correta na fala teatral era ‘sickness’]. Tipo, tinha uma hora que irritava. Que pra mim era doença. Não sei o que era aquilo. Porque a pessoa não tenta se esforçar pra se ajudar.”

¹¹ Trata-se do álbum “Ilmatar” (2000), do grupo Värttinä.

O aluno Henrique afirma, no segmento 34, que ele e outros colegas do projeto realizavam, de modo direto, a regulação da pronúncia e da estrutura das falas em LE do aluno Sebastião. O desempenho oral desse aluno era visto com certa intolerância por ser considerado insatisfatório — e por ser identificado pelo grupo como *falta de esforço* da parte dele. O grupo ensaiou e encenou a mesma peça teatral pelo período de dezoito meses, e o aluno Henrique critica o aluno Sebastião por não ter sido capaz de aprimorar-se nesse período, prejudicando o grupo. Ressalta-se aqui o fato de o aluno Henrique, e os demais colegas implicitamente citados, sentirem-se no direito — e no dever — de regular o aluno Sebastião em sua produção oral. O objetivo comum do grupo era percebido sob ameaça por conta da *falha* de um ou mais integrantes, como nesse outro segmento em que alunos *veteranos* no projeto falam dos novos alunos recém admitidos:

SEGMENTO 35

Henrique: “Retomando agora um assunto que eu lembrei. Em relação a eu achar que o projeto não ia rolar em 2010. Foi numa vez que tava a gente, bah, e todo um pessoal da sétima [série do Ensino Fundamental] no projeto, tipo um teste e tal. Aí a [professora de teatro] foi fazer um lance com as guria e [uma delas] falou *Fucking pox.*”

Carlos: “Eu lembro. *Fucking pox.*” [risadas]

Henrique: “Daí eu pensei: não vai rolar! Os guri não sabiam dizem *Ladies and gentlemen!* Uma coisa assim do tipo, e falam *Fucking pox.* Aí eu falei: não vai rolar!”

Em um momento inicial do projeto, os alunos Henrique e Carlos, mais experientes, não se sentiam respaldados para fazer a regulação da pronúncia dos alunos menos experientes e mais novos. O período a que se referem é o de início da montagem de 2010, de *The Phantom of the Opera*, quando o grupo já estabelecido de alunos do Ensino Médio, que no ano anterior encenara *Dracula*, viu-se confrontado com a entrada de alunos do Ensino Fundamental no projeto. Esses novos integrantes não tinham familiaridade com a língua-alvo e nunca haviam participado de atividades teatrais na LE. Estabeleceu-se, de início, uma

natural separação dos grupos de acordo com as séries escolares às quais pertenciam os alunos. Os dois grupos viam-se com desconfiança e os alunos mais experientes colocaram em dúvida a possibilidade de aquele novo grupo conseguir concretizar o objetivo de montar a peça teatral com a mesma qualidade que eles haviam atingido no ano anterior. O aprimoramento gradual dos novos integrantes fez com que essa visão fosse sendo superada ao longo do processo do mesmo, ainda que alguns alunos mais antigos tenham desistido de permanecer no projeto.

Percebeu-se também, pelas entrevistas, que a regulação entre pares era vista com naturalidade no decorrer dos ensaios, como citado nos segmentos abaixo:

SEGMENTO 36

Bernardo: “Sim, a gente sempre fazia brincadeiras, com a fala de algum quando errava, assim.”
Professora: “Mas isso não era problema?”
Bernardo: “Não!”

SEGMENTO 37

Lúcia: “Nunca foi problema! Nunca foi um conflito! O deboche era assim, nível extremo, mas a gente sempre vai tentar fazer que nunca magoasse ninguém.”

Nos segmentos 36 e 37, os alunos Bernardo e Lúcia deram a entender que os deslizes por parte dos colegas não eram tratados como problema e, sim, como parte do processo de aprendizagem da LE. Sua ocorrência gerava brincadeiras por parte de todos os participantes, mas que não eram vistas como algo degradante ou desestimulante —, mas como parte do crescimento do grupo.

A análise dos eventos de regulação aluno-aluno obtidos na geração de dados mostra que a rica interação promovida no ambiente construído em torno do projeto de teatro em LE afeta positivamente o desempenho dos alunos, quer seja em termos cognitivos, sociais ou mesmo afetivos. A regulação entre pares, tacitamente autorizada dentro da tarefa proposta de

construção coletiva do espetáculo teatral, auxilia no desenvolvimento de uma atmosfera de cooperação na qual as trocas entre aprendizes são comuns e bem recebidas; além disso, percebeu-se o quanto esse tipo de regulação distende uma hierarquização social do saber na qual o professor seria o centro das atenções e única fonte de conhecimento, tornando os alunos, conseqüentemente, mais ativos em seu próprio processo de aprendizagem.

3.3 Análise das ocorrências de Autorregulação

A autorregulação, como apresentado em 1.1.2, é um conceito cunhado para abranger todo o conjunto de atitudes dos aprendizes que denotam sua capacidade de lidar com possíveis dificuldades ao gerir seus próprios projetos, progressos e estratégias de aprendizagem. Autorregulação remete à avaliação, pelo aprendiz, de seu próprio processo de construção do conhecimento e sua capacidade de redirecionar esforços no sentido de reformular conceitos.

Conforme mencionado anteriormente, a análise dos dados desta pesquisa buscou observar a ocorrência de autorregulação a partir de eventos de autocorreção passíveis de registro dentro da realidade peculiar em que foi feita a geração de dados — os ensaios teatrais de um espetáculo em LE.

No segmento 11, apresentado anteriormente, tem-se um exemplo desses eventos observáveis: o aluno Guilherme, do Ensino Médio, interrompe a tarefa de memorização da fala teatral quando sente dificuldade na pronúncia de um dos termos. Para solucionar o problema, dá sinais de sua dificuldade e recebe suporte da professora, complementando a fala de forma satisfatória com a frase subsequente do roteiro teatral.

É interessante ressaltar que, em sua segunda intervenção, o próprio aluno decide repetir sua fala, no intuito de internalizar a pronúncia correta da palavra. Para a memorização da fala teatral, vista como algo essencial ao objetivo maior da atividade — a montagem do espetáculo —, a repetição oral é assumida como estratégia válida de aprendizagem e adotada pelos mesmos alunos que, em uma situação de sala de aula regular, talvez rechaçassem tal iniciativa como sendo retrógrada, cansativa, descontextualizada e pouco eficiente para a aprendizagem de LE.

No teatro, contudo, a repetição é a estratégia por excelência para a memorização não só das falas teatrais, como também de todos os demais elementos da encenação. Tais elementos acabam por servir de rico instrumento para os alunos internalizarem também as questões linguísticas e contornar possíveis problemas na produção oral, como podemos ver no segmento 7, citado anteriormente, no qual a professora utiliza-se da caracterização da personagem para promover o suporte oral para a aluna Morgana. Ela assume o lugar da aluna, unindo a produção oral ao gestual e interpretação teatrais. A aluna Morgana, do Ensino Médio, verbaliza que precisa de suporte escrito do texto, ainda que logo em seguida diga a sua fala sem recorrer ao roteiro da peça, mas a professora fornece apenas o suporte oral. Como a professora repete a fala teatral de modo equivocado, a aprendiz dá-se conta da falta de palavras no texto e realiza a regulação da fala teatral, substituindo o termo inadequado. A atitude da aluna mostra que a atividade teatral pode levar o aprendiz a manter o foco e a concentração em seu próprio desempenho, desenvolvendo naturalmente suas capacidades metacognitivas, como demonstram os três segmentos abaixo transcritos:

SEGMENTO 38

Diana: (sem ler) “*I want to have my practice!*” (lendo) “*I am the big star of this opera company!*” (sem ler) “*And opera, signore, is singing, not dancing. Singing! And I am the* (pausa) *prima...*” (pausa) (risos). (corrige-se, sem ler, fazendo um gestual característico da personagem) “*And I am the prima donna of this company!*”

D06 (06:34 –06:51)

SEGMENTO 39

Bernadete: “*It is fiction!*”Mirna: “*No, It’s not!*”Bernadete: “*How can you say that?*” (lendo e olhando para a Mirna) “*You’re just an actor.*” (sem ler) *Actress!!!*

D02 (01:18 – 2:01)

SEGMENTO 40

Diana: (entrando no palco) “*Stop!*” (pausa) Ah!!! Era “*Make way!*”! (pausa e olha para a professora) (continuando) “*Make way! Stop it now! I want to have my practice!*”

E01 (04:33 – 04:39)

No segmento 38, a aluna Diana, do Ensino Médio, utilizou o texto escrito como suporte inicial. Quando tentou recordar a sequência de sua fala, sentiu certa dificuldade e interrompeu a atividade para efetuar a autorregulação. É importante observar que a aluna utiliza-se da caracterização da personagem como suporte para a memorização da fala.

A Aluna Bernadete, do Ensino Médio e a Aluna Mirna, do Ensino Fundamental, ensaiavam, no evento transcrito no segmento 39, as falas de dois papéis sem gênero definido — os de narradores/narradoras da história. A aluna Bernadete faz a adaptação, na fala teatral, do gênero apropriado da palavra (*actress/actor*) para sua colega de cena, regulando sua fala e modificando o diálogo teatral que previa um ator no papel da aluna Mirna.

No segmento 40, a aluna Diana, sem o suporte escrito, interrompe a fala porque se recorda da sequência correta do texto teatral. Em seguida, após buscar com o olhar a possível aprovação ou reprovação da professora, ela retoma a sequência de forma adequada e sem interrupções.

Nas entrevistas, o tema da autocorreção também foi abordado pelos alunos, os quais afirmaram ter consciência de seu crescimento como aprendizes da LE no decorrer de suas participações no projeto Drama Club, como mostra o segmento abaixo:

SEGMENTO 41

- Carlos: “Na verdade mesmo o que eu sinto no projeto é que a gente teve uma evolução, do início assim até o fim, da primeira apresentação até a última, ESTRONDOSO!!! Tipo demais!”
- Henrique: “É!!! Tipo, eu acho isso daí! Eu tenho uns vídeo que eu tinha gravado e comparei com a última apresentação, tipo eu mesmo falando e, bah!!!!”

A percepção de sucesso dos alunos como fruto de sua participação no projeto de teatro em LE é associada, sobretudo, à produção oral. No segmento 41, os alunos Carlos e Henrique compararam os seus desempenhos ao longo do projeto a partir de gravações em vídeo das apresentações do espetáculo *Dracula* em diversos momentos do ano. Seus comentários denotam que os aprendizes têm consciência do nível linguístico que desempenhavam no início e de sua melhoria ao longo do processo de aprendizagem da LE dentro do projeto, ainda que não associem nenhuma outra habilidade — produção escrita, compreensão escrita e compreensão auditiva — à atividade desenvolvida, como mostra outro segmento da entrevista com um desses alunos:

SEGMENTO 42

- Carlos: “Como eu disse na pronúncia, melhorou bastante porque... e eu aprendi algumas coisas também... de fala!”

Para o aluno Carlos, o Drama Club teria servido para melhorar a sua fala em LE — e é natural que a participação no projeto torne os alunos mais conscientes e, de certo modo, exigentes quanto à produção oral. Sendo a fala um dos elementos mais importantes na *performance* teatral, a insegurança, as interrupções e inadequações na expressão oral são mais perceptíveis aos demais alunos e ao público.

Há ainda o fato de que, distintamente do que ocorre em interações livres tanto na sala de aula regular quanto no convívio social fora da escola, em um espetáculo teatral — dada a importância das informações contidas no texto dramático — cada ator tem a sua vez de falar,

de ser o foco das atenções e, por conseguinte, da avaliação de seus pares e do público. Raramente há a fala concomitante entre dois atores, visto que o público de teatro teria dificuldades em compreender o que é dito. Por isso, a produção oral em LE ganha importância e é valorizada pelos alunos, como mencionado no segmento abaixo:

SEGMENTO 43

Carlos: “Ah, eu não posso falar muito porque na pronúncia eu devo.”

Tomás: “É mas tu tentava!”

Henrique: “É mas o Carlos pelo menos tentava.

Tomás: “Tu tentava! Ah, sei lá, nem é tão ruim!”

Henrique: “É ruim, mas pelo menos enrola.”

No segmento 43, o aluno Carlos afirma que, inicialmente, sua pronúncia era insatisfatória, mas depois do *feedback* dos outros colegas, concluiu que seu desempenho oral era suficiente para a realização das atividades. Os demais alunos reconheceram o esforço pessoal que o aluno Carlos empreendeu para superar suas dificuldades, em comparação a outros pares que, para eles, não tiveram o mesmo empenho.

As entrevistas revelaram também a consciência dos alunos com relação às habilidades cognitivas presentes na atividade teatral, ainda que façam uma distinção entre o aprendizado que nasce de sua participação no projeto com aquele feito na sala de aula regular, como citado no seguinte segmento:

SEGMENTO 44

Carlos: “Se eu estudasse mudaria, mas não mudou porque eu não estudo [inglês]. Porque também a gente estuda o texto é como se a gente estivesse estudando pra uma prova...”

Henrique: *(interrompendo-o)* “Porque tu tem que entender o que tu tá dizendo...”

Carlos: *“(retomando a frase anterior)”*...pra uma prova de inglês. O texto, quando o [aluno Nivaldo] pega e diz: ‘vou estudar o meu texto’, **ele não vai decorar, ele vai aprender aquilo. Ele não tá decorando** (pausa) **ele tá aprendendo**. Ainda mais se é em Inglês, tem que saber o que tu tá dizendo senão tu não vai ter expressão nenhuma.”
[grifo nosso]

No segmento 44, os alunos afirmam que não se dedicam a estudar a disciplina de LE sistematicamente, associando o estudo regular da LE com o ato, para eles pouco produtor, de “decorar” conteúdos. Curiosamente, a memorização das falas teatrais não é vista da mesma forma, ainda que seu mecanismo seja idêntico ao que eles criticam no ensino tradicional de LE — no caso da atividade teatral, os alunos associam o ato de memorizar com a necessidade de compreender a mensagem contida no texto teatral, visando a atingir a expressividade interpretativa que o papel teatral demanda. Há uma interessante antonímia nessa fala dos alunos, repetida posteriormente por outros entrevistados: “decorar” significa memorizar conteúdos enquanto “aprender” sugere um nível de compreensão das intenções textuais e da própria forma linguística usada para expressá-las. As técnicas de memorização de falas teatrais ganham, para eles, um *status* diferenciado daquele em que situam o ato de memorizar conteúdos na sala de aula regular de LE: na atividade teatral, trata-se de memorizar para aprender e compreender a LE com o objetivo de tornar seus desempenhos na montagem teatral satisfatórios. O contexto oferecido pelo projeto torna-se, assim, um fator motivador para que os alunos gostem de aprender a LE, como explicitado nos segmentos abaixo:

SEGMENTO 45

Lúcia: “Uma coisa que tem dentro do Drama Club é que tu faz porque tu gosta, e se tu gosta tu quer ser bom no que tu faz. É aparente que se tu sabe mais inglês vai ser muito mais fácil de tu fazer o Drama Club. **Dá vontade de tu estudar pra tu chegar lá no Drama Club e mostrar o quanto tu consegue**, pra ti poder ver a filmagem e poder te orgulhar mais de ti.” [grifo nosso]

SEGMENTO 46

Marisa: “Tendo maior domínio da língua tu consegue fazer com que os teus atos, as tuas ações no palco fiquem mais simples, **fiquem mais teatro** e que tu consiga mostrar o que tu sabe melhor.” [grifo nosso]

A busca por um melhor desempenho leva os alunos à autorregulação. Representar um papel em um espetáculo teatral significa assumir um compromisso diante do grupo e de si

mesmo. O resultado coletivo é consequência dos atos individuais, o que em termos pedagógicos reflete tanto na formação de uma comunidade de aprendizes quanto na motivação para que o aprendiz desenvolva autonomia. Além disso, representar é também colocar-se no lugar de outro; para a prática oral em LE, assumir um personagem pode representar uma diminuição das tensões e ansiedade inerentes ao aprendizado de uma outra língua, bem como permitir ao aluno superar limites, como indica o segmento abaixo:

SEGMENTO 47

Henrique: “Mas uma coisa que eu vi quando eu peguei o papel do Drácula, eu tinha que botar uma pronúncia nele [um sotaque]. Tá, eu botei! Depois (pausa) foi difícil pra tirar. Fui fazer o Fantasma [da Ópera] e eu ficava fazendo [o mesmo sotaque]. Não é uma coisa, tipo, que eu ficava programando, ficar puxando o ‘r’. Era natural, sabe? Aí eu parei e tentei, até conseguir.

O papel principal de *Dracula* ofereceu ao aluno Henrique um desafio a mais: inserir em sua performance um sotaque estrangeiro à sua pronúncia do inglês para um personagem que era romeno; ele obteve tal resultado através de um trabalho autônomo a partir do estudo de diversas adaptações cinematográficas do romance de Bram Stoker – uma estratégia sugerida pelo próprio aluno. A característica da fala do personagem, de algum modo, foi associada pelo aluno Henrique à própria prática teatral — em parte pelas similaridades dos dois vilões em seus traços imagéticos, alimentados pela iconografia criada em torno de ambos, como o figurino peculiar e a aparência espectral. Ao compor o personagem-título de *O Fantasma da Ópera*, o aluno Henrique não conseguiu, em um primeiro momento, desvincular a imagem de vilania e o sotaque estrangeiro em língua inglesa que ele empregara na atuação como *Dracula*. O trabalho de aprofundamento no personagem feito pelo aluno Henrique por ocasião da montagem de *Dracula* — cabe ressaltar que ele o fez por motivação própria e não por exigência do projeto —, era um traço da qualidade de sua performance; no entanto, refletiu-se em seu trabalho seguinte como um resultado indesejado. Nota-se, então, na fala do

aluno no segmento 47, que ele precisou concentrar-se nas diferenças marcantes entre a pronúncia dos dois personagens que ele interpretou — uma espécie de tomada de consciência do processo de composição do personagem — para efetuar a autorregulação de sua pronúncia.

A atividade teatral é um espaço de experimentações também para o uso da LE — um local onde são permitidos a tentativa, a interação, o improviso, a exposição pessoal, o arriscar-se. Na sala de aula regular, que na visão dos alunos aparenta ser o local de erros e correções, não haveria espaço para uma maior expressão da criatividade e, por conseguinte, da autonomia do aprendiz. O ensino regular de LE é igualmente recebido com desconfiança, visto como algo distante da realidade do mundo, como mencionado nos segmentos a seguir:

SEGMENTO 48

Lúcia: “No Drama Club, eu melhorei tanto a pronúncia quanto a... [desenvoltura]. É mais tranquilo tu falar com alguém, tu te sente mais seguro. Porque tu sabe que tu já conseguiu uma vez, tu sabe que tu vai conseguir de novo. Se eu consigo lá no palco, porque que agora eu não vou conseguir, sabe? Eu falo na frente de não sei quantas pessoas, e eu tava entendendo o que eu tava falando, porque eu estudei aquela peça, eu ensaiei aquela peça, eu aprendi. **Não tô decorando, eu tô aprendendo, então eu sei o que eu tô falando, e se eu sei eu posso falar com qualquer outra pessoa.**” [grifo nosso]

SEGMENTO 49

Marisa: “Eu me sinto privilegiada. Eu acho que eu tô aproveitando uma oportunidade única, e são poucos, sei lá quantos a gente é hoje em dia, no máximo dezesseis, que são pessoas que tão realmente aproveitando mais uma das coisas que o Colégio de Aplicação da UFRGS pôde nos oferecer, pegando tudo que podem pra depois sair do colégio e se dedicar pra alguma coisa. Eu acho que é um privilégio quem tá no Drama Club, de aprender inglês, a lidar com as pessoas, a atuar em inglês, que é uma coisa que é bem complicada, o que mais? (pausa) A desenvoltura da fala, a gente melhora também, a pronúncia, e o inglês é muito importante pra profissão. Qualquer outra língua que não seja a tua língua materna é importante pra depois, pra tua vida. Acho que é um privilégio, sim.”

Em ambos os segmentos acima, as alunas demonstram que não apenas aprenderam a desempenhar o seu papel para o espetáculo em questão, mas também desenvolveram autonomia e segurança na produção oral da LE, frutos de uma aprendizagem e compreensão

significativas da língua. Mais uma vez surge na fala da aluna Lúcia a relação de contraste semântico, conforme estabelecido pelos alunos, entre os termos *decorar* e *aprender*, acrescida de outro dado significativo: a aprendizagem de LE decorrente da participação no projeto de teatro em LE deu-lhe confiança para usar os conhecimentos ali aprendidos em outros contextos de uso da língua-alvo. A aluna Marisa associa a participação no Drama Club, como consequência positiva, justamente o aprendizado da LE para aplicação em outros contextos fora do ambiente escolar, projetando-o inclusive para uma futura inserção no mercado de trabalho.

A mesma aluna Marisa ressalta, no segmento 50, que o aprendizado da LE em sala de aula regular não proporciona eventos interacionais significativos. Ela demonstrou ser consciente de que a sua participação no projeto aprimorou o seu desempenho oral na língua inglesa, em particular a sua pronúncia e autonomia para praticar a habilidade oral, tendo afetado igualmente sua forma de estudar a LE fora do ambiente do projeto:

SEGMENTO 50

Marisa: “O Drama Club me deu mais desenvoltura. Porque tu aprende inglês, e o que tu aprende na aula, tipo ‘*The book is on the table*’ e aí tu vai conversar com uma pessoa tu não vai poder dizer ‘*The book is on the table*’ pra ela. Tu vai ter que dizer alguma coisa pra ela, tu vai ter que conversar, uma conversa. Aí eu acho que ajudou bastante nisso, **na desenvoltura e aprender a falar**. Eu tinha vergonha de falar com pessoas que falavam inglês fluentemente, ou com pessoas de outros países, porque eu tinha um sotaque *mega* brasileiro. É uma coisa que melhorou bastante.”

Há um interessante contraste nas falas da aluna Marisa e do aluno Tomás, respectivamente nos segmentos 51 e 52, em relação à sua visão da disciplina de LE anterior à participação no projeto Drama Club e ao uso do livro didático adotado pela escola:

SEGMENTO 51

Marisa: “Sim! **Ficou mais oral**, a minha maneira de estudar inglês. Porque eu não gostei mais do livro [didático]! Não gostei! Pra mim, aquele livro que a gente usa pra começar as explicações são em português, e eu não gosto! Eu não gostei. Aí eu não estudava pelo livro, aí eu **passei à investir mais nas minhas músicas, investir mais na minha audição, transcrever músicas**, eu acho isso tri importante, legal também pelos diferentes sotaques que tem, de várias partes do mundo, e eu acho que ficou mais oral, bem mais oral.”

SEGMENTO 52

Tomás: “Mudou! Eu usava o livro assim, porque **pra mim era até mais fácil usar o livro**, mas aí depois **foi com a peça que eu aprendi a estudar de outro jeito**. Eu lia bastante coisas em inglês, quando eu tentava, tipo, escrever músicas e tal, o videogame também, eu ficava jogando e eu botava com legenda embaixo pra entender o que eles falavam.”

Nos segmentos acima transcritos, a aluna Marisa afirmou que, a partir de sua admissão no projeto, a sua maneira de estudar a LE sofreu algumas mudanças estruturais. Ela passou a não aprovar mais o uso do livro didático utilizado na disciplina regular — com instruções em língua materna —, e buscou outros modos de estudar ou, em suas palavras, “investir” mais no desenvolvimento de suas habilidades auditiva e oral. Curiosamente, o mesmo livro criticado pela aluna Marisa era visto como um suporte importante pelo aluno Tomás, cuja proficiência em LE era menos desenvolvida que a dela. Ainda assim, o aluno Tomás também atribuiu ao Drama Club a motivação para uma mudança no seu modo de estudar línguas: a atividade teatral assumiu para ele o mesmo caráter lúdico que passou a ver em outras formas de acesso à LE, como a música e os videogames. De certo modo, a fala de Tomás denota que o projeto de teatro em língua inglesa apresentou-lhe alternativas de aprendizagem da língua-alvo distintas daquelas até então oferecidas pelas aulas regulares da disciplina escolar.

Recordando as ideias de White (2007)¹², a fala teatral dá significado à aprendizagem, aproximando a LE da realidade do aluno ao apresentar os conteúdos de forma contextualizada e assistemática — como acontece no uso cotidiano das línguas. O projeto de teatro em LE

¹² Ver 1.3.2.

propicia aos aprendizes, assim, novas oportunidades de revisar vocabulário e estruturas gramaticais estudadas no ensino regular da disciplina, mas de forma mais efetiva por seu uso dentro de um contexto significativo, como mencionado nos segmentos abaixo:

SEGMENTO 53

- Lúcia: “Sei lá, eu sempre fui mais de ouvir, sempre aprendi mais, não só o inglês, ouvindo do que lendo, repetindo exercício, porque pra mim tu ficar reescrevendo várias vezes não é mais do que tu olhar pra cima e copiar igual, eu acho que eu sempre fui de ouvir, mas se tornou mais fácil, porque eu já ouvia, mas ouvindo no Drama Club se tornou mais fácil pra mim porque **era uma coisa que eu ouvia sempre, então o jeito de falar eu podia perceber as diferenças de cada tipo de conjugação de verbo, de um pro outro**: ‘Ah, mas naquele momento foi assim, porque que agora é assim? Porque eu tô falando disso! Ah então tá’.”
- Marisa: “**E deu pra perder aquele medo de pegar um texto em inglês** ou pegar um livro em inglês e ler, porque antes a gente ficava ‘Bah, o livro é em inglês, né? Baaah!’ (faz expressão de assustada).
- Lúcia: “Ou ver um filme sem legenda, ou com a legenda em inglês. É muito mais fácil agora **porque tu tá ouvindo, tu tá lendo e tu tá entendendo perfeitamente.**” [grifos nossos]

SEGMENTO 54

- Marisa: “**Deu pra perder esse medo** e eu também fiquei com o meu amigo dicionário, por mais que eu tenha ferramentas de idioma (risos)
- Lúcia: “Não! Com ferramentas de idioma não dá!” (risos)
- Marisa: “Não dá pra usar e eu não gosto de usar coisas da internet, eu confio no dicionário.”
- Lúcia: “Eu não confio no [tradutor automático do] Google.”
- Marisa: “Eu sempre fico com o dicionário embaixo do braço e aí vai.”
- Lúcia: “Eu descobri que eu sou mais inteligente que o Google. Se tu coloca alguma coisa lá, ele te responde uma coisa, tipo, absurda!” [grifo nosso]

A participação em um projeto de teatro em língua inglesa faz com que os aprendizes apropriem-se da LE — antes vista como algo distante, inatingível e que não se podia aprender dentro da escola. Nos diálogos acima, as alunas Lúcia e Marisa afirmam que, com a participação no projeto, elas desenvolveram uma maior compreensão da LE e mais segurança no momento de utilizá-la em outras habilidades ou além do contexto escolar. A referência ao uso do dicionário e a desconfiança das ferramentas de tradução automática disponíveis na internet denotam o surgimento de uma visão crítica em relação à aprendizagem e ao uso da

LE. É possível entender suas falas como sinais da concretização do processo de autonomia derivado da construção contínua de significado oferecida pela atividade teatral em língua inglesa. Mais que isso, a participação no projeto teria influenciado os alunos em sua própria auto-estima enquanto usuários não-nativos da LE, como mostram os segmentos abaixo:

SEGMENTO 55

Carlos: “**Eu já não gostava de inglês**, até porque eu **já tinha rodado, por causa do inglês**, mas aí, depois que eu **entrei no Drama Club, eu comecei a gostar.**” [grifo nosso]

SEGMENTO 56

Lúcia: “Eu achava legal, mas **eu nunca tinha me visto falando, eu nunca tinha pensado em conseguir falar e conseguir entender.** Eu acho que foi bem mais fácil depois que eu entrei no Drama Club.” [grifo nosso]

SEGMENTO 57

Marisa: “Mudou porque eu sempre gostei de inglês mesmo assim, sempre assim, desde a minha quarta série que eu cantava *Yellow Submarine* e *Head, shoulders, knees and toes* eu adorava (risos), enfim! Só que **inglês deixou de ser uma matéria pra mim com o Drama Club**, digamos. Porque **sendo uma matéria, ela é mais distante do meu cotidiano**, apesar de que eu tava ouvindo música e tal, eu não procurava tanto como eu procuro hoje traduzir as músicas, pegar o dicionário pra ver o que que é. **Eu acho que deixou mais ainda de ser uma matéria, passou a fazer parte da minha vida.**” [grifo nosso]

Observa-se, pela fala dos alunos transcrita nos segmentos de 55 a 57, que sua participação no projeto promoveu uma mudança de percepção e valoração da LE que se refletiu, inclusive, na forma como passaram a se relacionar com a língua-alvo. O aluno Carlos, que havia tido problemas anteriores com a disciplina de LE, disse ter dado novo valor àquele conhecimento depois de entrar no projeto; o mesmo sentimento é compartilhado pelas alunas Lúcia e Marisa: Lúcia afirma sempre ter gostado da disciplina, mas não via como resultado possível do estudo a prática e compreensão oral em LE, algo que teria conseguido através do Drama Club; Marisa diz textualmente que a disciplina de LE era, para ela, algo

afastado de sua realidade, e que o projeto de teatro em língua inglesa teria feito com que a LE se tornasse “parte de sua vida”.

A análise dos dados gerados demonstrou a existência de um processo efetivo de autorregulação motivado nos alunos pela participação no projeto de teatro em LE. Não apenas os eventos de autocorreção registrados apontam nesse sentido; a fala dos alunos entrevistados apresenta referências recorrentes a mudanças que eles sofreram no modo de ver a disciplina regular de LE e a própria língua-alvo. Tais observações feitas por eles denotam o surgimento de uma autoconsciência em relação à aprendizagem de LE. Em nossa análise, associamos esses resultados ao caráter intrínseco da atividade teatral: por ter um caráter essencialmente coletivo, mas fortemente baseado no empenho individual de cada participante, ela leva naturalmente à autocorreção ao exigir dos atores uma tomada de consciência em relação ao seu personagem e às interações deste com os demais personagens e com todo o contexto da peça teatral.

Nota-se também que o projeto de teatro em LE teve uma influência positiva na percepção dos alunos em relação à LE. Pode-se afirmar que a autocorreção, como vista nos exemplos transcritos neste capítulo, teve reflexos diretos na auto-estima dos participantes: usando a expressão deles próprios, o “medo” de falar na língua-alvo deu lugar à segurança proporcionada pela compreensão do contexto e das falas teatrais. A nova atitude em relação à LE repercutiu, inclusive, no uso da língua-alvo em outros contextos fora do projeto teatral: se antes os alunos sentiam-se constrangidos em relação à sua fala em LE, depois da participação do projeto, segundo eles, o sentimento era o de que eles conseguiriam interagir usando a língua-alvo. Há uma relação interessante entre esse sentimento de repulsa inicial à própria produção oral em LE e a comparação que alguns alunos traçaram entre a LE ensinada nas aulas regulares – associada por eles ao verbo *memorizar* – e a LE que aprenderam no âmbito

do projeto – vista como um *aprender* que abrange a compreensão dos sentidos e a capacidade de reprodução das falas por se dominar tal compreensão. A sensação dos alunos parece ser a de que o projeto Drama Club apresentou-se como um grande desafio que, uma vez superado, deu-lhes a coragem para apropriar-se da língua-alvo como algo próximo à sua realidade.

3.4 Evidências da formação de uma comunidade de aprendizes

Ao falar na formação de uma comunidade de aprendizes, Hall (2001) ressalta sua importância pelo fato de oferecer um ambiente no qual a colaboração, a transformação contínua do conhecimento e sua característica de ser socialmente situada beneficiam a aprendizagem da LE. Como apresentado em 1.2.3, a pesquisadora ressalta que as comunidades de aprendizes devem propiciar uma atmosfera colaborativa, com ampla oportunidade de participação discursiva, respeito mútuo e confiança, com o suporte de atividades “rotinizadas” que dêem segurança aos participantes.

O projeto *DRAMA CLUB* parece reunir tais características; contudo, observou-se no decorrer do tempo de observação da pesquisa um desafio adicional à formação de uma comunidade de aprendizes. O projeto, que começou sendo desenvolvido apenas com os alunos do Ensino Médio, foi aberto para alunos da sétima e oitava séries do Ensino Fundamental a partir da montagem do espetáculo *The Phantom of the Opera*, em 2010. A inserção de novos alunos foi percebida pelos alunos mais antigos, do Ensino Médio, como uma ameaça ao objetivo final do projeto, como deixa transparecer a fala registrada no segmento abaixo:

SEGMENTO 58

Henrique: “Eu que entrei assim agora no ‘Fantasma’, não era nem pra tá, assim, tipo... Eu não ia tá no projeto. Porque eu fiquei muito com essa questão de ‘Bahh! Não vai rolar porque tem muita criança!’. Eu achei que não ia ficar bom, né? Porque ia ficar muito fraco, eu acho. Eu achei que ia ficar muito teatro infantil. Aí eu, bah, não vou ficar, ficar vindo aqui toda a quarta-feira pra no final ver uma coisa que eu não ia gostar! E daí tá, eu fiquei meio por fora, só sabendo pelos guri como é que tava sendo a coisa e eu comecei me interessar e tal. Depois a [professora de teatro] e tal assumiu, eu já conhecia ela, e daí eu comecei a olhar, e aí a vontade começou a aumentar, aumentar e vendo como é que tava o projeto. Tava totalmente diferente do que eu imaginei que era. Daí surgiu a oportunidade de eu voltar.”

Percebe-se no segmento 58 a insatisfação inicial do aluno Henrique com os novos rumos do Drama Club: ele temia que a entrada de alunos mais novos alterasse a composição da comunidade de aprendizes, afetando o resultado final do projeto. Ainda assim, seu senso de pertencimento àquele grupo fazia com que ele acompanhasse o andamento das atividades através do que lhe reportavam outros colegas que permaneceram no projeto. Cabe mencionar que a montagem anterior do grupo, *Dracula*, motivara o aluno Henrique, que fazia o protagonista do espetáculo, a iniciar um curso de interpretação teatral fora do ambiente escolar e rendera para ele a participação em um projeto de teledramaturgia em uma emissora local. Essas conquistas pessoais fizeram com que o aluno Henrique adquirisse certa ascendência sobre o grupo e, por conseguinte, adotasse uma postura de superioridade ante os novos colegas inexperientes — decidindo-se, por fim, desligar-se do projeto no segundo mês de participação dos recém-admitidos.

Com a chegada ao projeto da nova professora de teatro, a qual ele conhecera no curso livre de interpretação teatral, o aluno Henrique sentiu-se estimulado a voltar para o projeto, tendo sua entrada, em um primeiro momento, negada por conta de não haver mais papéis disponíveis. Seu interesse em retornar, então, crescera de tal forma — ao observar que o

novo espetáculo tomava forma e que os novos alunos adaptaram-se ao projeto — que o aluno propôs-se a assumir qualquer um dos papéis ou funções dentro da montagem teatral.

Sua fala mostra a importância do papel do professor na formação da comunidade de aprendizes. Além de sua função ordenadora e reguladora das interações — no caso, coube aos professores de língua inglesa e teatro decidir pela não-readmissão do aluno em um primeiro momento —, a própria imagem do professor como modelo de competência influencia o grupo em seus aspectos motivacionais e de formação da comunidade de aprendizes, como mostra o segmento a seguir:

SEGMENTO 59

Carlos: “Depois da quinquagésima vez que a professora de inglês disse ‘Carlos, se tu não melhorar a gente não vai viajar.’ (*ironizando*) E eu não fiz nada! (*risos*) Não! Mentira! Eu melhorei! Tentei me puxar um pouquinho.”

Henrique: “Tu tem que te esforçar pra continuar no projeto.”

Carlos: “Tentei utilizar um pouquinho da minha capacidade”.

No segmento 59, os dois alunos afirmam que é necessário esforço pessoal para justificar a sua participação no projeto. Isso denota que a atividade promoveu o surgimento de uma comunidade de aprendizes que reconhece o mérito como um dos critérios essenciais de pertencimento. A influência da professora e dos pares serviu de motivação extrínseca para a iniciativa do aluno de melhorar o seu desempenho.

A forma como a comunidade maior na qual se insere a comunidade de aprendizes — no caso, a comunidade escolar — percebe a importância e os resultados apresentados pelo projeto também contribui para a consolidação do grupo e de seus objetivos. O suporte oferecido por professores e alunos que não participam diretamente do projeto fornece à comunidade de aprendizes uma identidade própria e um estímulo adicional ao objetivo final, como apresentado no segmento abaixo:

SEGMENTO 60

Carlos: “Muito professor liberou e deu a prova depois. Muito participaram os professores que não faziam parte do projeto.”

No segmento 60, o aluno Carlos reconhece o incentivo dos outros professores da escola para o bom andamento das atividades do projeto. O apoio da comunidade escolar e o reconhecimento do valor do projeto reflete-se também na comunidade de aprendizes do Drama Club por dar-lhe legitimidade. Os alunos percebem, assim, estar participando de uma atividade valorizada em seu meio escolar, o que lhes serve de motivação.

A comunidade de aprendizes, quando estruturada em torno de atitudes de respeito mútuo e de confiança, é capaz de promover a superação de preconceitos e auxiliar na inclusão de cada um de seus membros, não importando suas limitações. Um caso significativo, descrito nos segmentos abaixo, marcou a montagem do espetáculo *Dracula* e foi mencionada pelos alunos entrevistados:

SEGMENTO 61

Carlos: “Tipo, ninguém pilhou Igor de fazer. Ele entrou. E daí foi meio que uma surpresa pra nós, porque quem podia conhecer ele era eu, o Nivaldo e a Lúcia, porque a gente era colega dele. A gente até falava com ele e tal. Quando a gente viu que ele tava no Drama Club, a gente falou: olha, ou ele vai ficar sempre recluso no canto dele, né, e nós ali na peça e quando precisar aí ele vem e tal. Depois a gente viu. **A gente não sabia das dificuldades que ele tinha, de ser gago, de ser muito tímido**, e coisa e tal. E hoje, **olha o que ele faz na peça!**” [grifo nosso]

SEGMENTO 62

Carlos: “**Além dele ganhar os colegas na peça, ele ganhou o público também**”.

Henrique: “Porque ele conseguiu ter a liberdade, **porque ele se sente seguro com a gente**.”

Bernardo: “Ele ganhou muita confiança porque quando a gente se apresentava...”

Henrique: “*(interrompendo-o)*...**A gente não ia rir dele, nenhum de nós ia rir dele se ele começasse a gaguejar ou o escambau**. Então ele pegou confiança, segurança nisso aí”.

Bernardo: “**Ele pegou confiança** na gente porque quando a gente se apresentava, **porque quando acabava a peça a gente ia falando os nome e ele falava o nome dele todo mundo aplaudia mais ele, porque gostavam muito dele**. Quando ele entrava em cena fazia todo mundo rir. Então eu acho que ele se sentiu muito seguro assim. **Porque ele viu que ele tava fazendo o trabalho dele certo**, né?” [grifos nossos]

SEGMENTO 63

- Lúcia: “E teve gente que surpreendeu também, negativa e positivamente.”
 Professora: “Quem surpreendeu?”
 Lúcia: “Eu acho que o Igor no primeiro ano surpreendeu muito. Todas as apresentações ele deu um show. A gente achou que aquela coisa daquele sotaque dele era uma coisa ruim, a gente brincava de um jeito que fazia parecer ruim. Mas chegou lá ele usou o que ele sabia e foi o melhor. Foi quem mais se destacou, foi quem chamou a atenção. **Ele tinha aquela coisa de gaguejar, e ele conseguiu fazer tranquilo. Eu não vi ele gaguejar nenhuma vez, em nenhuma apresentação!**”
 Marisa: “Ele teve equilíbrio pra peça.” [grifo nosso]

Os alunos comentam, nos segmentos de 61 a 63, a participação do aluno Igor, da mesma série do Ensino Médio, na montagem de *Dracula*. O aluno Igor era um aluno recém-admitido no Colégio de Aplicação; ele apresentava, nos primeiros meses, um comportamento recluso, com pouca participação em sala de aula e nenhum vínculo de amizade com seus pares. O aluno apresentava também um quadro de gagueira e sinais de limitação cognitiva nas disciplinas que envolviam o uso da linguagem.

Sua entrada no projeto Drama Club deu-se não por escolha sua, mas por indicação do Núcleo de Orientação Pedagógica da escola. A fala dos alunos acima transcrita retrata a trajetória do aluno Igor dentro do projeto: por suas características pessoais, foi oferecido a ele um papel no qual havia poucas falas a serem memorizadas, ainda que fosse de relativa importância na trama; no início do processo dos ensaios, a professora de inglês constatou que uma das dificuldades do aluno na produção oral em LE era devido a um problema de disfemia; o problema foi contornado usando-se elementos do próprio espetáculo teatral — seu personagem era o único norte-americano da história, e a professora fez um trabalho especial com o aluno, ajudando-o a que desenvolvesse gestos, andar e uma pronúncia caricata e melodiosa que caracterizasse o papel como sendo de um *cowboy* texano; a estratégia permitiu ao aluno Igor que superasse em suas falas os sintomas da disfemia. Sua dedicação ao papel

fez com que ele se tornasse o ator mais aplaudido nas apresentações, ganhasse o respeito e inserção na comunidade de aprendizes e, posteriormente, na comunidade escolar como um todo.

Percebe-se que a confiança desenvolvida entre os membros da comunidade interfere e reflete na segurança dos aprendizes. A partir de sua participação no projeto Drama Club, o aluno Igor passou a ser incluído em outras atividades de sua série escolar. No segmento 62, o aluno Henrique sugere que, fora daquela comunidade de aprendizes e da natureza inerente ao projeto, o aluno Igor poderia ser ridicularizado por sua condição especial. Contudo, dentro de um espetáculo teatral, no qual todos estão expostos e em ação coordenada e conjunta em busca de um mesmo objetivo, os possíveis problemas são contornados pelo apoio dos pares, como transparece no segmento abaixo:

SEGMENTO 64

Carlos: “É, a mãe do Igor nem sabe o que é *bullying*, mas é que tem muita mãe que tem medo do *bullying*. Com razão, porque tem muita gente que muda completamente a personalidade por causa disso. Só que... Pô! Vou dizer a verdade, eu e o Henrique, a gente é do mal. A gente não perdoa, se deixou quicando a gente chuta. Não tem dó. Mas com o mesmo fervor que a gente dá o chute, a gente também defende. Se chutaram, a gente vai lá e apóia. A gente só chuta em quem a gente sabe que pode. A gente não vai fazer nada com quem não pode.”

O aluno Carlos refere-se, no segmento 64, a um possível temor que ele percebia na mãe do aluno Igor de que ele sofresse *bullying* ao participar das atividades externas do projeto — viagens, apresentações fora da escola, etc. A fala do aluno denota, contudo, a existência de um espírito de proteção mútua entre os participantes do grupo. Por sua condição especial, o aluno Igor, de 14 anos de idade, não tivera experiências anteriores de atividades em grupo no ambiente escolar; o Drama Club proporcionou-lhe, por exemplo, a oportunidade de fazer a sua primeira viagem sem a presença dos pais. No projeto, houve a percepção por parte dos

alunos de que o aluno Igor precisava ser “defendido” e incluído dentro da comunidade escolar — e não apenas no grupo do projeto. Os alunos do DRAMA CLUB, seus colegas de série, levaram seus esforços também para a sala de aula, fazendo com que os benefícios trazidos pelo projeto para o aluno Igor se refletissem em sua vida escolar como um todo.

É interessante ressaltar que a construção de uma comunidade de aprendizes, por levar a um estado de confiança e compreensão mútuas, tem um efeito positivo na redução de ocorrências como o *bullying*. A atividade teatral parece reforçar esses sentimentos em seus participantes, como mostram os segmentos abaixo:

SEGMENTO 65

Marisa: “Eu acho que é muito legal, muito interessante, porque como a gente tem uma coisa grande, em comum, que é o interesse pelo Drama Club, por dar certo, dá aquele nervosismo e tal, e acaba **criando uma afinidade além da afinidade aquela de sala de aula**, de colega, uma coisa além. Tipo, o trabalho parece que é uma coisa que vai mais adiante do que tu tá no colégio, não sei.” [grifo nosso]

SEGMENTO 66

Marisa: “É que o grupo tava, digamos, numa sintonia. Não sei se é a palavra certa. Mas, é que todo mundo avacalhava todo mundo, só que ninguém dava bola, porque **a gente sabia que ali todo mundo confiava em todo mundo, a gente tava num grupo de teatro, pra isso se tem que confiar no elenco inteiro**. Acho que por mais que rolasse uma avacalhação, todo mundo sabia que não era uma coisa muito séria assim.” [grifo nosso]

A fala da aluna Marisa, nos segmentos 65 e 66, dá indícios de que ocorreu a formação de uma comunidade de aprendizes dentro do projeto Drama Club: a aluna associa o surgimento de sensações como afinidade e confiança à própria natureza de um grupo teatral, espaço democrático no qual há lugar para brincadeiras sem o risco de que sejam entendidas de forma ofensiva.

No que diz respeito à aprendizagem de LE dentro da comunidade de aprendizes, a atividade teatral traz ainda aos alunos um *feedback* significativo por não estar vinculado à avaliação formal da disciplina regular de LE. Falamos aqui da resposta dada pelo público a

cada apresentação, a qual reforça nos alunos não só aspectos referentes à performance teatral, mas também em relação à performance lingüística, como mencionado no segmento abaixo:

SEGMENTO 67

Henrique: “Como ele falou, pra mim isso é importante, ouvir as pessoas elogiando, dizendo que eu fui bem e tal. A tua mãe sempre vai falar que tu tá bem, agora em Santa Catarina, ver todo mundo gritando o teu nome. Pra mim não tem coisa melhor.”

Neste segmento, o aluno Henrique demonstra que o apoio familiar é importante e esperado, mas destaca a relevância do suporte oferecido pelos pares e pela audiência das apresentações teatrais. O aluno faz alusão a três apresentações realizadas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, no qual o aluno havia participado anteriormente de um programa de intercâmbio. Sua experiência anterior com aquela comunidade escolar deu-lhe mais confiança na realização da atividade teatral. O apoio externo à participação no projeto mostra que a construção da comunidade de aprendizes não depende apenas dos esforços internos dos participantes envolvidos, mas também da aceitação e suporte de outros grupos que orbitam em torno dessa comunidade — a escola, a família, etc. A fala da aluna, no segmento abaixo, exemplifica isso:

SEGMENTO 68

Lúcia: “Meu pai é bem diferente, acho que ele nunca me apoiou. Não! Ele acha legal, tipo, o que eu tô fazendo, mas ele nunca chegou pra mim e tipo ‘vou assistir’, aliás, acho que o meu pai nunca viu. Minha mãe já me dá o maior apoio, quando eu preciso viajar ela me dá dinheiro, quando eu preciso ir até alguma apresentação ela me dá o que eu preciso. Nunca se negou. **Eu nunca peço as coisas pra ela, de figurino e tal porque a gente sempre consegue junto no Drama Club.** Não é uma coisa que tu te vira, mas quando precisou ela nunca se negou.”

No segmento 68, a aluna Lúcia revela que um de seus pais não oferece um reforço positivo em relação à sua participação no DRAMA CLUB; contudo, o suporte oferecido pela

mãe e o sentimento de acolhimento percebido na comunidade de aprendizes — ela pontua que as dificuldades materiais do grupo são superadas em conjunto através da cooperação e suporte desenvolvido entre os pares — são compensatórios.

Os alunos percebem também o DRAMA CLUB como uma oportunidade de melhorar seu desempenho linguístico. O principal efeito nesse sentido parece ser o desenvolvimento da confiança em sua habilidade oral:

SEGMENTO 69

Henrique: (apontando para o aluno Bernardo) Ele até já faz [curso livre de idiomas]. Eu nunca fiz, mas depois que eu entrei no Drama Club eu percebi... Teve um americano que foi na nossa escola e tal, quando abriu coisa pra ele ficar na nossa casa eu falei que nunca vou ter coragem, porque eu nunca vou ter condições nenhuma de ter uma conversação, vou ficar embromando, embromando e embromando. Daí um amigo meu que não sabe nem falar inglês ficou com ele. Então, se um “homem da caverna” consegue ficar com ele, então eu consigo. Então eu comecei a falar com o americano, bah, aí eu vi que eu conseguia falar. **E muito disso veio por causa do Drama Club e tal, de falar.** Então agora eu penso nisso, eu faço outros cursos e não tenho condições de bancar um curso assim, mas eu vejo o quanto é importante uma pessoa saber falar inglês fluente, sabe? Tipo, eu tenho toda a base, sei ter uma conversa. Acho que tenho condições sim de ir pros Estados Unidos assim, sabe? Ficar lá (pausa). Mas, é claro, acho que eu fazer um curso ía ser o ápice, aí sim eu ía dar muito.

No início de sua participação no projeto DRAMA CLUB, o aluno Henrique teve a oportunidade de hospedar um aluno estrangeiro, falante nativo de inglês, pelo programa de intercâmbio da escola, mas não aceitou por acreditar que seu desempenho oral fosse insuficiente para comunicar-se com ele. Ao longo da convivência escolar com este aluno estrangeiro, o aluno Henrique deu-se conta de que sua habilidade oral havia melhorado e que a convivência mais próxima com o aluno estrangeiro poderia ter sido viável. O aluno Henrique atribuiu à sua participação no projeto DRAMA CLUB o aprimoramento de seu desempenho oral em LE e a tomada de consciência quanto à importância do estudo da LE para sua vida em geral.

A participação no *DRAMA CLUB* mostra-se, na fala dos alunos, como uma atividade motivadora não só para o aprendizado de uma LE, mas também de mudanças em sua maneira de lidar com a vida escolar e na forma de atuar dentro da comunidade. É, de certo modo, uma ampliação da atmosfera da comunidade de aprendizes para outros meios sociais nos quais os alunos se inserem, como denotam os segmentos abaixo:

SEGMENTO 70

Marisa: Mudou. **Eu descobri que o colégio é maior do que eu imaginava.** Sei lá, eu acho que eu vivia muito como aluna, e **entrando no Drama Club eu passei um pouco a fazer parte de um projeto [em] que eu não era mais só aluna,** então a minha postura tinha que mudar porque eu tava exposta, eu tava em exposição pra todo mundo, tanto para os alunos quanto pra professores que tavam vendo o projeto com uns olhos ou com outros olhos, então **eu tinha que mudar a minha postura pra não acabar com a postura do projeto e do grupo todo, e aí eu fui descobrindo que tinha as hierarquias do colégio, como funcionava,** aí fui me interessando, entrei pra [o grêmio estudantil], acho que me ajudou bastante. Eu nunca tinha pensado nisso, mas o Drama Club me ajudou bastante nessa coisa de me infiltrar mesmo no colégio, como funciona, o que que tá acontecendo por trás, não só entrar na sala de aula ter aula e sair. Eu acho que é importante tu saber o que tá acontecendo, porque é grande aquilo lá.

SEGMENTO 71

Tomás: Pra mim, o Drama Club **ajudou a perder o medo de falar com o público assim, de falar com pessoas que eu não conheço,** eu era ruim nisso, ainda sou um pouco, mas eu era bastante envergonhado, eu tinha medo de me apresentar e tal. E antes eu fazia até psicólogo por causa disso, eu era muito envergonhado, eu era muito na minha, e aí eu também escolhi o Drama Club pra poder me ajudar a me soltar mais, e me ajudou bastante.

A aluna Marisa retrata, no segmento 70, a ideia de que a comunidade de aprendizes expande-se para além dos limites de sua atuação: para a aluna, pertencer ao *DRAMA CLUB* significava ter que alterar seu comportamento diante da comunidade escolar, por se sentir uma representante daquele primeiro grupo; além disso, o projeto teria lhe dado uma maior consciência em relação ao próprio funcionamento da escola enquanto microcosmo com características peculiares, incentivando-a a se tornar parte ativa das decisões por meio do grêmio estudantil. No segmento 71, vemos que o aluno Tomás, por sua vez, conseguiu perceber reflexos da confiança construída em torno da comunidade de aprendizes em seu

próprio comportamento social: se antes ele se via como alguém com dificuldades de relacionamento, depois de participar do projeto ele passou a se perceber em condições de interagir socialmente com mais facilidade.

A atividade de teatro em língua inglesa é vista pelos alunos como algo que vai além do próprio fazer teatral. O desafio de montar um espetáculo no qual o roteiro teatral é escrito na língua-alvo exige dos alunos dedicação, concentração e esforço além da prática teatral à qual já estão familiarizados na disciplina de Teatro, constante no currículo da escola em questão. As dificuldades inerentes à participação no projeto DRAMA CLUB criam em seus integrantes a consciência de que o trabalho exige mais que habilidades específicas, quer sejam de caráter teatral ou linguística:

SEGMENTO 72

Marisa: “Eu também já ouvi as pessoas dizendo que iriam se inscrever, mas é que precisa de comprometimento. A pessoa pensa ‘vou me inscrever, vou lá fazer teatro’! Não é fazer teatro, não é só isso!”

Lúcia: “Chega lá e desiste!”

A análise dos dados gerados considerados relevantes para estudarmos a questão da formação de comunidades de aprendizes mostrou que as condições estabelecidas por Hall (2001) como desejáveis estão presentes no projeto Drama Club: a atmosfera de colaboração e de transferência de conhecimentos, socialmente situada e aberta à participação discursiva, estabelecida dentro de um pacto tácito de respeito mútuo e confiança. O caráter da atividade teatral parece-nos, cabe ressaltar uma vez mais, propício à formação de uma comunidade de aprendizes na qual os participantes encontrem um ambiente favorável à aprendizagem: as atividades “rotinizadas” e orientadas tanto pela direção quanto pelo texto teatral dão aos aprendizes a segurança necessária para se sentirem livres e preparados para as interações que ocorrem dentro daquele grupo.

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que a presente pesquisa tenha sido feita dentro de um projeto extracurricular desenvolvido em uma escola de características especiais, na qual as expressões artísticas são parte efetiva da grade curricular — Teatro, Artes Visuais e Música são disciplinas regulares — e os projetos extracurriculares sejam prática comum, inclusive com ofertas de cursos de Extensão para a comunidade escolar e o público em geral, seus resultados apontam para novas possibilidades de desenvolvimento de habilidades, motivação e estratégias de aprendizagem de uma segunda língua.

Por se tratar de um projeto de teatro em LE, as tarefas de memorização de falas teatrais na língua-alvo, contextualizadas pelas marcações teatrais, tornam-se um objetivo comunicativo que concorre para o produto final da atividade — a construção de um espetáculo teatral, o qual se torna um fator de motivação para que os alunos inseridos naquela comunidade de aprendizes aprimorem o seu uso da língua-alvo, com possíveis reflexos em seu desempenho dentro da sala de aula de LE.

O presente estudo propôs-se a tratar de alguns desses efeitos na aprendizagem de LE para os participantes – o estímulo à aprendizagem de LE, o desenvolvimento de aprendizagem autônoma da língua-alvo e a formação de uma comunidade de aprendizes dentro do projeto em questão. Conforme apresentado no capítulo 3, há indícios de que o projeto de construção de um espetáculo teatral em LE propicia a ocorrência de todos esses efeitos positivos para a aprendizagem de LE pelos alunos. Esta pesquisa, contudo, não esgota o tema, tampouco abarca toda a riqueza de questões a serem estudadas no âmbito de projetos dessa natureza.

A pesquisa permite antever, por exemplo, a oportunidade de desenvolvimento de estudos futuros de caráter longitudinal. Pode-se, por exemplo, observar o desempenho

linguístico dos alunos participantes do projeto na sala de aula regular de LE. Para tal, pensamos que os dados poderiam ser gerados com o uso de um grupo de controle de alunos não-participantes do projeto, no intuito de estabelecer comparações de progresso por meio de testagens a serem definidas de acordo com as habilidades que se deseje observar. Pode-se, ainda, desenvolver tal estudo através da análise de portfólio do desempenho dos alunos ao longo da participação no projeto, a qual pode ter a duração de três anos – do sétimo ao nono ano do Ensino Fundamental.

Variando com o nível de dedicação de cada aluno, nota-se que o Drama Club fornece subsídios para o crescimento linguístico em LE. Sobretudo, a performance oral dos alunos é influenciada: eles ganham mais confiança para falar em público usando a língua-alvo e apropriam-se dela de forma menos distanciada em relação à visão que tinham sobre a LE nas aulas regulares antes de participarem do projeto. Um exemplo significativo ocorreu quando da chegada na escola de dois alunos intercambistas, ambos dos EUA, um no ano de 2009 e outra, em 2010: ambos foram incorporados à atividade a convite dos próprios alunos participantes, que se sentiam mais confiantes para se comunicar com eles em inglês; os intercambistas foram chamados para assistir e participar de alguns ensaios dos espetáculos; por iniciativa dos próprios alunos, os intercambistas atuaram como “monitores” do projeto, auxiliando na produção oral dos alunos por meio de regulação da pronúncia das falas teatrais.

Os dados gerados mostram que ocorrências de regulação e autorregulação manifestaram-se tanto nas interações entre a professora-pesquisadora e os alunos, quanto naquelas ocorridas entre pares. Observou-se que a prática teatral propicia que tais ocorrências aconteçam em um ambiente de aprendizagem no qual não são vistas negativamente. O objetivo final da construção do espetáculo teatral parece legitimar a regulação: ao ser regulado por seus pares ou pelo professor em sala de aula, o aluno pode entender tal atitude como

depreciativa; na atividade teatral, conforme mencionado nas entrevistas, a percepção do aluno parece ser a de que a regulação é uma colaboração para que o resultado final seja satisfatório. O aluno entende o *feedback* corretivo como um auxílio para que sua performance teatral seja aprimorada. Consideramos que tal observação abre também um novo caminho para pesquisa dentro do projeto Drama Club: a investigação sobre a possível alteração da percepção dos alunos sobre o *feedback* corretivo em sala de aula em decorrência de sua participação em um projeto de teatro em LE.

Uma observação feita pela pesquisadora ao longo de seu trabalho diz respeito à escolha do texto teatral. Em anos anteriores à montagem de *Dracula*, os textos encenados pelo Drama Club eram adaptações feitas por alunos do projeto WebWriters a partir de versões simplificadas de textos literários em língua inglesa. Com a entrada da pesquisadora no projeto Drama Club, esta optou por solicitar a um professor de Inglês com formação em Dramaturgia que fizesse as adaptações de textos clássicos da literatura para o palco. Ele foi o autor tanto da adaptação de *Dracula* quanto do *The Phantom of the Opera* especialmente para aquele grupo¹³. A pesquisadora observou que tal escolha trouxe diversos benefícios para o projeto: o texto teatral tornou-se mais rico em termos de possibilidades de aprendizagem para os alunos, já que o professor-dramaturgo preocupou-se em adaptar a linguagem usada a um nível linguístico mais próximo dos alunos; além disso, a experiência do autor com dramaturgia fez com que fosse mais fácil transpor o texto teatral para o espetáculo, quer seja pelo encadeamento das cenas ou pela própria preocupação do dramaturgo em construir a peça teatral dentro das limitações de cenário, figurino e elenco daquele grupo. Cabe ressaltar que o trabalho do professor-dramaturgo, voluntário que não pertencia à comunidade escolar, prolongou-se durante a fase de ensaios, com readaptações e inclusões no texto de acordo com

¹³ Os textos teatrais em sua íntegra estão contidos nos anexos A e B.

novas demandas que surgiram no projeto ao longo da construção dos espetáculos. Essas observações apontam para a necessidade de que o texto teatral a ser trabalhado em um projeto de teatro em LE surja nas seguintes condições: [a] o texto teatral deve ser pensado como dramaturgia, e não apenas uma transposição para diálogos de um texto literário em prosa; [b] o texto teatral deve ser escrito tendo em mente as limitações inerentes à realidade do grupo ou, caso se parta de um texto teatral já existente, ser adaptado com a mesma preocupação; [c] as falas teatrais devem ser escritas dentro das possibilidades linguísticas do grupo em LE, mas sem menosprezar a capacidade dos alunos de superar as limitações iniciais no contato com a peça teatral, sob o risco de se perder as possibilidades de desenvolvimento de aprendizagem de LE oriundas do suporte oferecido pelo texto; [d] o texto teatral deve permitir a construção de um espetáculo de certa duração¹⁴ – Brown (2001, p.184), citado anteriormente, assinala os benefícios da elaboração de projetos desse tipo –, com um encadeamento lógico entre todas as cenas que permita a imersão dos alunos em seus personagens¹⁵.

Outra observação realizada pela pesquisadora – que em 2008, ano de início da construção do espetáculo *Dracula*, era ainda professora contratada da escola – diz respeito à motivação dos alunos para o engajamento nas atividades propostas dentro do Drama Club, o qual percebeu ir além do que observava na sala de aula regular. Por diversas ocasiões, ela percebeu que o Drama Club firmava-se como um fator de união do grupo, mesmo além dos limites da escola. Não raro, o tempo de lazer dos alunos passou a ser dedicado ao Drama Club e às pesquisas sugeridas pela professora-pesquisadora como importantes para a construção do espetáculo teatral. A professora-pesquisadora recorda uma ocorrência em particular, que

¹⁴ O termo “certa duração” é usado aqui para diferenciar tal espetáculo de outros tipos de apresentação teatral, como as *sketches* ou diálogos encenados, também usados no ensino de LE, mas de curta duração, os quais não apresentam um aprofundamento da trama ou das personagens como aquele oferecido pelas peças teatrais de média ou longa duração.

¹⁵ Temos em mente uma experiência anterior da pesquisadora, na qual foi montado um espetáculo teatral em episódios, cada um deles a cargo de um pequeno grupo de alunos; a pesquisadora observou, naquela ocasião, um nível de envolvimento e de crescimento linguístico em LE menor que a experiência da construção de espetáculos teatrais com unidade dramática em torno de uma mesma história.

exemplifica bem tal situação: uma aluna, na montagem de *The Phantom of the Opera*, mostrou, no ensaio geral às vésperas de uma apresentação importante para o grupo, uma grande dificuldade em recordar as falas de sua personagem; a aluna Margarida foi comunicada que, para aquela apresentação, seria substituída por outra aluna, Mirna, que sabia as falas mesmo sem ter ensaiado especificamente para aquele papel; a aluna Margarida prontificou-se, então, a memorizar suas falas durante os dias que antecediam a apresentação, e teve condições de se apresentar com sucesso; em conversa após a apresentação, a mãe de Margarida revelou que nunca vira a filha se dedicar tanto a uma atividade como aquela. O caso demonstra que a sensação de pertencimento ao grupo – e a possibilidade de perdê-la, ainda que por uma apresentação apenas – é também um fator de motivação para a aprendizagem dentro do projeto. Nesse mesmo sentido, notou-se, em ambos os espetáculos, que os alunos empreenderam pesquisas por conta própria para melhor compreender seus personagens e os contextos históricos nos quais as tramas se desenvolviam. Tais observações empíricas abrem a possibilidade de novas pesquisas com enfoque na questão da motivação para a aprendizagem de LE a partir da participação dos alunos naquela atividade extracurricular.

É interessante ressaltar que o espetáculo teatral em LE é também inclusivo para a plateia. A professora-pesquisadora ouviu diversos relatos de pais, professores e de pessoas das diversas plateias que afirmavam ter acompanhado e apreciado os espetáculos mesmo sem ter o conhecimento necessário da LE para uma compreensão global das falas. Alguns deles expressaram sua surpresa e satisfação por compreenderem as histórias contadas nos espetáculos. Tal situação seria decorrente do fato de tanto a montagem quanto a dramaturgia terem sido pensadas com a preocupação de tornar a história inteligível mesmo aos que não compreendessem integralmente o texto em LE. Outra possibilidade de estudo futuro a ser

desenvolvido dentro do projeto Drama Club surgiu para a pesquisadora a partir de tais observações: pesquisar o valor simbólico atribuído pelo público, pelos pais e pelos participantes à encenação em LE e à participação no projeto.

A pesquisadora percebeu, por acompanhar certo grupo de alunos no Drama Club ao longo de três anos da participação deles no projeto, que quanto mais tempo os alunos passaram naquela atividade, mais seguros e capazes se mostraram para fazer improvisações durante o espetáculo. Foram observadas, por exemplo, situações em que alunos veteranos do projeto, que haviam participado da montagem de *Dracula*, usaram falas dessa peça teatral em momentos nos quais precisaram improvisar, em cena aberta, durante as apresentações do espetáculo *The Phantom of the Opera*. cremos que a improvisação durante as apresentações teatrais pode ser um indício importante de aprendizagem da LE, muitas vezes também associada a eventos de regulação e autorregulação; a ocorrência também acontecia nos bastidores e nos ensaios, em forma de brincadeiras que giravam em torno do espetáculo e de sua temática.

O espetáculo teatral tornou-se, para eles, um assunto compartilhado por aquela comunidade de aprendizes que, de certa forma, os diferenciava dos demais integrantes da comunidade escolar. Em outras palavras, o *status* de pertencer ao Drama Club e de estar atuando em LE mostrava-se um fator de prestígio daqueles alunos dentro da escola. Um indício dessa cumplicidade compartilhada pôde ser percebido nos relatos dos alunos sobre situações em que usaram falas do texto teatral fora do ambiente do projeto e mesmo da comunidade escolar.

Como visto na análise dos dados gerados, o ambiente da comunidade de aprendizes criada em torno do projeto Drama Club serve também para promover a inclusão e combater o preconceito. O projeto, ao permitir a participação de alunos de diversos níveis escolares, sem

discriminá-los por conta de seu nível linguístico ou de outras dificuldades cognitivas, promove também a aproximação dos alunos de distintos níveis escolares e elimina as possíveis diferenças. Atribuímos isso à sensação de pertencimento criada em torno do objetivo comum de construção do espetáculo teatral: no palco, a hierarquia escolar desaparece, diluindo-se por conta da importância do trabalho de cada um para a consecução do resultado final. Aliado a isso, a sensação de participar de um projeto bem sucedido é também um fator de união, com outros efeitos secundários: depois de entrar no Drama Club, alguns alunos passaram a se engajar em outros projetos extracurriculares na escola.

A validade da pesquisa deu-se também por mostrar à professora-pesquisadora caminhos de mudanças necessárias a serem feitas no referido projeto. Um dos problemas a serem contornados diz respeito à seleção dos alunos para os diferentes papéis: até o momento, tal escolha não é feita por audições, mas pela vontade demonstrada pelo aluno de assumir a responsabilidade de fazer tal papel. As audições mostram-se impraticáveis em uma realidade na qual há uma contínua renovação de elencos e a entrada de muitos alunos sem qualquer experiência teatral anterior; definir o elenco por meio de testes, na visão dos professores envolvidos no projeto, poderia se tornar uma forma de exclusão. Contudo, a ausência de audições pode, por vezes, gerar uma disputa por papéis principais que potencialmente desestabilizaria o ambiente de aprendizagem. Por conta disso, os envolvidos na condução do projeto atribuíram à atividade também a tarefa de desenvolver nos alunos a habilidade de atuação teatral, não exigindo experiência prévia dos interessados. Tal decisão teve o intuito de garantir seu caráter inclusivo. Por conseguinte, a participação efetiva de professores de Teatro no Drama Club tem sua importância ressaltada.

A professora-pesquisadora percebeu também que o *feedback* corretivo oferecido aos alunos precisa ser aprimorado. A participação mais intensa de outros professores e auxiliares

– professor de teatro, monitoras de LE e teatro, etc. –, desde o início da concepção de cada espetáculo, permitiria à professora de LE oferecer um *feedback* mais qualificado. A professora-pesquisadora verificou que os alunos com maior dificuldade mereceriam uma regulação mais direcionada e específica, para auxiliá-los a superar as dificuldades mais facilmente e até mesmo para evitar possíveis constrangimentos diante do grupo e das plateias. Isso deveria ser feito em encontros fora do ambiente de ensaio, o que por vezes aconteceu quando a atividade contou com a presença de monitoras da área de Letras, sob supervisão da coordenadora do projeto.

A presente pesquisa auxiliou a professora-pesquisadora a repensar sua prática dentro do projeto estudado. Ainda que suas observações empíricas ao longo de três anos de participação efetiva, como diretora executiva do Drama Club, indicassem previamente os resultados aos quais os dados gerados lhe permitiram chegar, a sistematização inerente à pesquisa científica de ASL ajudou-a a cumprir o ciclo do conhecimento ao qual Freire (2000) se refere ao afirmar que

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.

Em tempos nos quais se discute os rumos que a educação deverá tomar nas próximas décadas, esta investigação pretende ser mais um esforço para resgatar, para a prática pedagógica escolar em LE, a visão proposta por MOSKOWITZ (1978) ao defender os princípios de sua perspectiva humanística no ensino de línguas estrangeiras: “Educação afetiva é educação efetiva”. O palco, que nas palavras de Oscar Wilde não é “apenas o lugar de encontro de todas as artes, mas também o retorno da arte à vida”, pode ser igualmente o

espaço propício para que o ensino de línguas estrangeiras reencontre também um pouco mais de vida e humanidade em suas práticas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. *Por que voltamos a falar e a trabalhar com a Pedagogia de Projetos?* In: Projeto – Revista de Educação: Projetos de Trabalho, v.3, n.4, 2ª. Ed., Porto Alegre, 2004.

BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Londres, Inglaterra: Longman, 2001

BILBROUGH, N. *Dialogue Activities*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor-pesquisador – Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira / Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira / Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONSON, M. *Self-regulation in Early Childhood – Nature and Nurture*. Nova Iorque, EUA: Guilford Press, 2000.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. White Plains, EUA: Pearson Education, 2001.

BRUNER, J. S. *Concepções da infância – Freud, Piaget, Vygotsky*. Mimeo. Piracicaba, 2005. Disponível em: <http://www.4shared.com/file/46456485/7fc0fd54/Freud_Piaget_e_Vigotski_concepes_de_infancia.html> Acesso em: 15nov2010.

BURNS, A. *Collaborative action research for English language teachers*. Nova Iorque. EUA: Cambridge University Press, 1999.

BURNS, A. *Facilitating collaborative action research: some insights from the AMEP*. Prospect, vol. 15, n. 3, pp.23-34, 2000.

BURRON, B.; JAMES, M. L.; AMBROSIO, A. L. *The effects of cooperative learning in a Physical Science course for Elementary/Middle Level preservice teachers*. Journal of Research of Science Teaching, n.30, pp.697-707, 1993.

CAMBRIDGE International Dictionary of English. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 1996.

CARDOSO, L. D. et al. *Artes e Línguas na escola pública: uma possibilidade em movimento*. Campinas: Alínea, 2008.

CAVASSIN, J. *Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica*. R.cient./FAP, Curitiba, v.3, p.39-52, jan./dez. 2008.

CRANDALL, J. J. *Cooperative language learning and affective factors*. In: ARNOLD, J. (org.) *Affect in language learning*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 1999.

COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 2001.

COSTA, P. S. C. *Feedback em ambiente digital: um processo interlocutório de leitura e produção escrita*. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem), Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

DAM, L. *Learner Autonomy 3: from Theory to Classroom Practice*. Dublin, Irlanda: Authentik, 1995.

DAM, L. *Developing learner autonomy: the teacher's responsibility*. In: LITTLE, D. & RIDLEY, J. & USHIODA, E. *Learner autonomy in the language classroom*. Dublin, Irlanda: Authentik, 2003.

DICKINSON, L. *Learner Autonomy: what, why and how*. In: LEFFA, Vilson J. *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1994.

DONATO, R. *Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom*. In: LANTOLF, James P. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, Reino Unido: Oxford, 2009.

FIGUEIREDO, F. J. Q. (org.) *Aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. UFG, 2006.

FLORES, C. B. *Proposta de ação pedagógica interdisciplinar: integrando a língua inglesa a um projeto de leitura para a quinta série do Ensino Fundamental*. São Leopoldo: UNISINOS, 2010. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educacional*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FOUREZ, G. & MAINGAIN, A. & DUFOUR, B. *Abordagens Didáticas de Interdisciplinariedade*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2008.

HALL, J. K. *Methods for Teaching Foreign Languages: Creatind a Community of Learners in the Classroom*. Upper Saddle River, EUA: Merrill Prentice Hall, 2001.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na Educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KEMMIS, S. & McTAGGART, R. (org.) *The action research planner*. (3a. ed.) Geelong, Austrália: Deaking University Press, 1988.

KRASHEN, S. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londres, Reino Unido: Longman, 1985.

LANTOLF, J. P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, Reino Unido: Oxford, 2009.

LANTOLF, J. P. & APPEL, G. *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, Nova Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford, Inglaterra: Oxford, 2008.

LEFFA, V. J. *Quando menos é mais: A autonomia na Aprendizagem de Línguas*. In: NICOLAIDES, C.; MOZZILLO, I.; PACHALSKI, L.; MACHADO, M.; FERNANDES, V. (Org.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: UFPel, 2003.

LIMA, M. S. *A autonomia do aluno de língua estrangeira e a correção de seus erros*. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. (Orgs.) *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2004.

LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. *Learner autonomy in the foreign language classroom*. Dublin, Irlanda: Authentik, 2003.

LITTLEWOOD, W. T. *Autonomy: an anatomy and a framework*. System, v.24, n.4, pp.427-435, 1996.

MAKINO, T.Y. *Learner self-correction in EFL writing compositions*. ELT Journal, v.47, n.4, p.337-341, 1993.

MITCHEL, R.; MYLES, F. *Second Language Learning Theories*. Londres, Reino Unido: Hodder Education, 2004.

MOREIRA, M. A. *Teorias da Aprendizagem*. São Paulo: E. P. U., 1999.

MOURA FILHO, A. C. L. *O que há em um nome? O estado-da-arte da autonomia na aprendizagem de línguas*. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.12, n.1, p.253-283, jan./jun. 2009.

MOSKOWITZ, G. *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques*. Boston, EUA: Heinle & Heinle, 1978.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PAIVA, V. L. M. O. *Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador*. In: MARI, H. ET al. (org.) *Fundamentos e dimensões da análise do discurso*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 1999.

PAIVA, V. L. M. O. *Autonomia e complexidade*. *Linguagem & Ensino*, Vol. 9, No. 1, p. 77-127, 2006.

PINHO, I. C. *A fala privada a aprendizagem de inglês como Língua Estrangeira em tarefas colaborativas*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem), Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

ROBINSON, K. *The Arts in School*. Lisboa: Calouste Gulbenkian Foundation, 2008.

SALLES, R. *Teatro na escola – peças para jovens de 12 e 13 anos*. São Paulo: Peirópolis Instituto Artesocial, 2007.

SANTOS, B. S. *Vigotski e a teoria histórico-cultural*. In: LA ROSA, Jorge (org.). *Psicologia e Educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

SEBA, R. *From collaborative writing to reading comprehension: a case study on focus on form through collaborative dialogues as a means to enhance reading comprehension in English*. Niterói: UFF, 2008. Dissertação. (Mestrado em Letras), Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, 2008.

SOUZA, A. B. *Movimento, atividade, experiência, vivência e a expressão Dramática*. In: *Educação pela Arte e Artes na Educação*, Vol. 1 e 2. Lisboa: Ed. Instituto Piaget, 2003.

SWAIN, M. *Languaging, Agency, and Collaboration in Advanced Second Language*. In: BYRNES, H. (org.). *Advanced Language Learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*. Londres, Reino Unido: Continuum, 2006.

SWAIN, M. *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. In: GASS, S. & MADDEN, C. (org.), *Input in Second Language Acquisition*. Nova Iorque, EUA: Newbury House, 1985.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. *Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together*. *Modern Language Journal*, 82, 1998.

USHIODA, E. *Motivation, autonomy and sociocultural theory*. In: BENSON, Phil (org.). *Learner Autonomy: Teacher and Learner Perspectives*. Dublin, Irlanda: Authentik, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WHITE, J. *Going Beyond John and Mary: How to Use In-Depth Role-Playing*. Japão, 2007.
Disponível em: <<http://www.tefl.net/esl-articles/immersion-role-playing.htm>> Acesso em: 30dez2010.

WILLIS, J. *A framework for Task-Based Learning*. Essex, Reino Unido: Longman, 1999.

WISNIEWSKA, I. Designing materials for teacher autonomy. *Forum*, v. 36, n. 2, 1998.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. *The Role of Tutoring in Problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n.17, pp. 89-110, 1976.

ZIMMERMAN, B. J. *Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models*. In: SCHUNK, D.H.; ZIMMERMAN, B. J. (org.) *Self-regulated learning: from teaching to self-regulated practice*. Nova Iorque, EUA: Guilford Press, 1998.

ANEXO A
Texto teatral “Dracula”

DRACULA
Adaptação de Robertson Frizero
a partir do romance de Bram Stoker

PROLOGUE

The lights go up and the music fades.

A campsite. Sounds of the wind and, eventually, of small animals around. Black boxes and lighting compose the ambience of a dark forest. LUCY MAY and ALINA are warming up next to the campfire.

LUCY MAY: Brrrrrr!... This place is cold as hell!

ALINA: No, dear Lucy, you're wrong. *(angry)* Hell is hot, much hotter than these horrible woods!

A wolf howls.

LUCY MAY: Who had the stupid idea of camping — in winter?

ALINA: Our boyfriends, of course! Boys are all the same... They only think about themselves...

LUCY MAY: And the things they like! Football, basketball, fast cars...

ALINA: Fishing... *(ironic)* Camping...

LUCY MAY: Boys are really stupid, sometimes!

JOHN and ALFRED enter. They carry some wood for the campfire.

ALFRED: Hey, we are NOT stupid!

LUCY MAY: *(to ALINA)* Hallelujah! They're back! *(to ALFRED)* We're almost freezing here!

ALINA: Oh, finally, John! The fire is almost dying!

JOHN: It is too dark outside. It was difficult to find wood for the campfire.

A wolf howls. ALFRED feels intimidated and sits near the fire.

ALFRED: I hate this sound!

LUCY MAY: You hate wolves, Alfred — not only the sound they make.

ALFRED: *(troubled)* And you? Aren't you scared of wolves?

LUCY MAY: Not at all. *(to ALINA)* You see, ALINA, our brave boyfriends are afraid of — little dogs...

JOHN: *(ironic)* They are not 'little dogs', Lucy May... *(sits near ALINA and holds her hand)(mysterious, gesturing)* They are — "the children of the night"...

ALINA: Don't be ridiculous, John... *(imitating JOHN)* "The children of the night" — who said that?

JOHN: *(dramatically)* Dracula.

ALINA and LUCY MAY laugh. ALFRED covers his head with his coat.

ALFRED: *(nervous)* I hate ghost stories.

LUCY MAY: Dracula was not a ghost, Alfred. He was a vampire.

JOHN: He is a vampire.

ALINA: *(laughing)* What do you mean, John? Is Dracula alive? Isn't he dead?

ALFRED: *(nervous)* He was immortal, remember?

JOHN: *(dramatically, standing up)* He — is— immortal.

ALFRED: *(hiding his face under his coat)* Oh, my God...

ALINA: *(laughing)* You two are crazy!

LUCY MAY: This vampire thing is stupid. I don't believe in vampires.

JOHN: Mina Harker didn't believe in vampires either...

LUCY MAY: Who?

ALINA: *(angry, holding JOHN's arm)* Who is this Mina Harker, John? Is she one of your girlfriends?

ALFRED: *(showing his face)* Mina Harker was the woman who killed Dracula.

ALINA: What?

JOHN: *(to ALFRED)* Oh, cool, man — you read the book, too!

ALFRED smiles and nods affirmatively to JOHN; then, gets frightened again and hides his head under his coat.

LUCY MAY: Wait a minute. You said that Dracula is immortal. But... If Dracula is immortal... Then this girl, Mina Harker, didn't kill Dracula.

ALINA: *(to JOHN)* Bingo! Lucy May is right!

JOHN: You don't understand, girls... Dracula is dead... But he is not really dead... *(coughs)* Well, let me tell you the story of Mina and Jonathan Harker and how they met Dracula...

SCENE 1: MINA'S HOUSE

JOHN: Well... Imagine a calm night, a cold night, just like tonight... *(taking his jacket from the floor and wearing it)* We are in London now, in the house of Jonathan and Mina Harker.

MINA calmly enters from the left . She holds a book and suddenly stops; she sees JONATHAN coming from the right. MINA closes her book and runs to him. Music fades.

MINA: Oh, Jonathan, my love! You're home!

JONATHAN: *(kisses MINA on her forehead)(worried)* Hello, sweetheart.

MINA: What's wrong, Jonathan?

JONATHAN: *(opening a letter and reading it)* Mina... *(in a sad way)* I received a letter from Count Dracula, from Transylvania. He wishes to buy a house in London and he wants me to go to his castle to sign some papers.

MINA: What about Mr. Reinfield? Isn't he in Transylvania now?

JONATHAN: *(uneasy)* No, Mr. Reinfield is back in London. He is... sick.

MINA: He is...sick?

JONATHAN: Yes... Some kind of mental sickness... I think.

MINA: *(in an understanding way)* You must go, then. And close the business deal with this Count Dracula from Transylvania. *(gives JONATHAN a book.)* Take this diary and keep it with you, it must be useful. *(smiling)* I want you to write me everything you see in Transylvania.

JONATHAN and MINA hold each other's hands and she leaves.

ALINA: And Mina let Jonathan go to Transylvania just like this?... I think that this Jonathan had another girlfriend!

LUCY MAY: Boys are all the same!

JOHN: *(to ALINA)* No, he didn't! And he was in great danger when he arrived in Count Dracula's castle!

ALFRED: *(afraid)* Oh, I hate castles!

SCENE 2: DRACULA'S CASTLE

Sounds of the wind, rain and thunder. JONATHAN enters from upper right, carrying a briefcase. He is afraid and looks around, uneasy. He knocks an imaginary door. From left, enters the BUTTLER — he is a strange little man who looks and acts like a mouse. He speaks English with a strong accent. The music fades.

BUTLER: *(opening the door)(speaking very slowly and coldly)* Salut!¹⁶ *(showing JONATHAN the room and bowing)* Vă rog!¹⁷

JONATHAN *steps twice towards center.*

BUTTLER: *(shouts really loud, pointing to the floor)* Atenție!¹⁸

JONATHAN *gets scared and stops his step in the air. The BUTTLER goes up to the place JONATHAN was about to step and picks up a bug.*

BUTTLER: A bug! *(puts the bugs in his mouth and starts chewing)(happy)* Delicious! *(he licks his fingers)* Another one! *(picks another bug from other part of the room)(gentle)* Would you like a bug, sir?

JONATHAN *steps back, horrified. The BUTTLER offers him the bug.*

JONATHAN: *(nauseous)* No, thanks.

BUTTLER: *(upset)* NO? *(looks at the bug and eats it, licking his fingers in a disgusting way)* *(to JONATHAN, who observes him and is horrified)* Sit down — the master is coming in a minute!...

The lights suddenly go down. Sounds of steps and loud organmusic. The BUTTLER turns back in fear, then kneels to DRACULA, who is coming from right. He is a pale, tall and old man who speaks English with a strong accent. He holds a lantern.

DRACULA: *(looking JONATHAN in a frightening way)* Welcome to my castle, Mr. Harker... Come in! *(pause)* Come in at your free will!

¹⁶ “Hello” in Romanian – Sounds like this in English: (*sab-LOOT*).

¹⁷ “Please” in Romanian – Sounds like this in English: (*yub rohg*).

¹⁸ “Look out!” in Romanian – Sounds like this in English: (*ab-TEN-tzœe-el*).

JONATHAN *goes to center*. DRACULA *smiles when JONATHAN starts to walk*.

DRACULA: Sit down...

DRACULA *points JONATHAN one of the boxes*. JONATHAN *cleans it with a handkerchief and sits*. DRACULA *looks intensely into JONATHAN's eyes*. JONATHAN *feels uncomfortable*.

DRACULA: (*rude*) You, butler, check Mr. Harker's room!

BUTTLER: But, Master...

DRACULA: Go now!

The BUTTLER leaves.

DRACULA: Do you want some wine? (*takes a bottle of wine and a cup behind one of the boxes*) I never drink... (*serves JONATHAN the cup*) ...wine. (*smiles in a frightening way*) Tell me about my new house in London, Mr. Harker! And you have some papers for me to sign.

JONATHAN: (*tired and serious, taking some papers from his briefcase and giving them to DRACULA*) The house is about 22 kilometers to the east of London. It is large, and parts of it are very old. (*yawns*)

DRACULA: (*smiling*) Oh! You must be tired! It's a long journey. I will take you to your bedroom. Follow me.

The wolves howl.

JONATHAN: (*scared*) Oh, my God!... What's that?

DRACULA: *(grinning with pleasure)(dramatically)* The children — of the night...
 (pause) Beautiful. *(pause)(to JONATHAN)* Follow me.

DRACULA *takes JONATHAN's briefcase, picks up the lantern and leaves.*
Sounds of wolves fade. The lights go up.

ALFRED: *(holding LUCY MAY's hand)* I am scared already.

LUCY MAY: Oh, this Jonathan is stupid. Can't he see that this place is a nightmare?

ALFRED: The real nightmare is about to begin!...

LUCY MAY: *(ironic)* Real nightmare...

ALINA: *(upset)* Ok, guys... Now let's listen to John's story, please?

Sounds of wolves howling and the wind. JONATHAN lays down on some black boxes at upper center. The lights fade. Music rises, a diabolic waltz. FIANCÉE 1, FIANCÉE 2 and FIANCÉE 3 slowly enter from upper left — they are unnaturally pale and wear white gowns. They walk and dance around JONATHAN's bed. JONATHAN sleeps and has terrible nightmares — his body shakes and he stands up suddenly. Music stops at once. The three girls hide behind the black boxes and JONATHAN opens his eyes. He hears steps and turns.

JONATHAN: (very troubled) Count, is that you?

DRACULA *enters from right.*

DRACULA: *(troubled)* I'm looking for you. I have some business to do, so, you must stay here — in this room. *(pause)* *(firm)* Do not leave this room. I will return tomorrow.

DRACULA *leaves*. JONATHAN, *scared, closes the door*.

JONATHAN: *(nervous)* I will read my book about Transylvania, because there is something very strange here. *(sits in a black box and reads aloud)*
 "Vampires always hunt and kill at night. Sometimes they become animals. But during the day, vampires lose some of their strange powers".

JONATHAN *finds a picture of MINA that is inside the book*.

JONATHAN: Mina... I miss you, Mina, my love. *(kisses the picture)*

FIANCÉE 1 *stands up and put her hands around JONATHAN's neck. He faints.*

FIANCEÉ 1: *(says to FIANCÉE 2)* Go on, sisters! He is young and strong. There will be blood for us all!

Music starts. The three FIANCÉES approach JONATHAN, dance around him, raise his hands and caress his hair. JONATHAN feels dizzy. FIANCÉE 1 puts her hand on JONATHAN'S forehead and hypnotizes him. He stands up and the three girls take him to center. Music fades.

FIANCÉE 2: He is so sweet...

FIANCÉE 3: I will be the first to taste his blood!

FIANCÉE 1: I will be the first!

FIANCÉE 3: I am hungry!

FIANCÉE 2: Me too!

FIANCÉE 1: Wait for your turn! I am first!

FIANCÉE 2: I need blood!

FIANCÉE 3: Me too!

Organ music starts. DRACULA enters. He is wearing a cloak.

DRACULA: *(furious)* Get back, he is mine! *(waving his cloak)* How dare you touch him!

The three FIANCÉES draw back in fear. JONATHAN faints and MINA's picture falls from his hand. Music fades quickly.

FIANCEÉ 2: *(amazed)* Oh, you are cruel, master.

FIANCÉE 3: Have you never been in love?

FIANCÉE 1: *(lamenting)* Never in love, master?!?

DRACULA picks up MINA's picture. Music starts. DRACULA looks at the picture, enchanted; he raises the picture over his eyes and smiles grimly. Music fades.

DRACULA: Now, I am in love. *(puts the picture in his pocket)**(rude)* That is why you're here. Wait a little longer; you will have your chance.

DRACULA and the three FIANCÉES leave to left. Before leaving, DRACULA waves his cloak and JONATHAN wakes up, terrified. The lights fade.

Background music starts.

ALFRED: *(standing up)* This part I remember. The next morning, Jonathan went down to the dungeons of the castle and he discovered four coffins.

JOHN: *(jumps, excited)* Yes! Now I remember! In one of the coffins he found Dracula. He was sleeping but his eyes were open!

ALINA: What about the other coffins?

JOHN: The girls, of course... The vampires girls!

LUCY MAY: And then Jonathan runs away, of course?

JOHN: *(very dramatic)* No!!! He couldn't! There was no escape from Dracula's castle!

SCENE 3: MINA'S HOUSE / LUCY'S HOUSE

ALINA: *(very ironic)* Ok, John, very dramatic... But what happened to Mina?

LUCY MAY: You boys always forget the girls.

JOHN: She is very important in this story.

ALFRED: Dracula falls in love with Mina, remember? The picture?

ALINA: *(disappointed)* Oh, great...

JOHN: Ok, let's talk about Mina, then. *(he picks up a chair and puts in center)*

Music starts. JOHN leaves and returns with MINA, conducting her by the hand from left. She is reading a letter. JOHN sits together with his friends. Music fades.

MINA: *(reading a letter)(thoughtful)* Lucy is inviting me to go to her house, but Jonathan hasn't come back yet. *(sighs)* Should I go to my friend Lucy's house? *(sits and reads the letter again)*

LUCY MAY: *(to ALINA, cheery)* Oh, how nice, there is a Lucy in this story! *(standing up and talking to MINA)* You should go, Mina! Go to Lucy's house!

MINA: *(looking up, ignoring LUCY MAY's existence)* But... what about Jonathan?

ALINA: *(standing up)* He is having lots of fun in Transylvania!...

LUCY MAY: And you are there, waiting for Jonathan to come back? No way, girl!

MINA: *(angry)* Ah, I'm going to Lucy's house, because I will not stay here waiting for Jonathan!

MINA stands up and leaves to left. ALINA and LUCY MAY clap and shake hands, happy.

ALFRED: This is not right!

JOHN: *(to ALINA)* The poor Jonathan was in danger, not "having lots of fun in Transylvania"!

ALINA: *(blasé)* That's my opinion. *(picks up a chair and puts it in left center)*

LUCY MAY: (to JOHN) And Mina goes to Lucy's house... please? (*picks up the chair in center and puts it next to the other in left center*)

JOHN: (*upset*) Ok, I'll continue... "Mina goes to Lucy's house..."

MINA enters from left. Music starts. LUCY enters from right wearing a red scarf. When MINA sees LUCY, she runs towards her friend, who hugs her tenderly. MINA cries. Music fades.

LUCY: Mina, dear... what's the problem with you?

MINA: (*worried*) Hi, dear friend! I'm worried about Jonathan. He hasn't come back home!

LUCY: (*tender*) Don't worry — he is safe.

MINA: (*concerned*) But he is still in Transylvania. He should have sent me a telegram to tell me how he is. But he didn't write me anything! So I came to your house. (*shouting*) I'm desperate!

LUCY: Oh, Mina, dear... Don't cry. You see, Arthur is in Amsterdam with his old teacher Professor Van Helsing. I am worried too, but I know he is fine. (*she takes MINA and leads to right*) Now you sleep in my bedroom. In the morning you'll be better.

MINA: Oh, thank you, Lucy.

MINA and LUCY leave. The lights fade.

ALINA: Is that all?

LUCY MAY: Yes, John, is that all what happens to Mina and Lucy?

JOHN: Oh, no! *(he smiles)* Wait and see!

SCENE 4: LUCY'S BEDROOM

The lights go up. LUCY enters from upper center. She is sleepwalking. Music starts. LUCY walks to the chairs in left center and lays down hypnotized. MINA, holding a lantern, looks for LUCY. DRACULA's hand is seen from behind the curtains turning LUCY's neck. DRACULA's hand disappears. MINA sees all this and runs towards LUCY. MINA helps LUCY go back to her room. Music fades. The lights go out.

SCENE 5: LUCY'S GARDEN – A BREAKFAST TABLE

The lights go up. LUCY is sitting on a black box, massaging her forehead. MINA enters from right, holding a tray with two cups of tea, and sits next to LUCY.

MINA: Good morning, Lucy. Are you alright?

LUCY: I feel a terrible headache. My body aches. I think I have a flu...

MINA: But, Lucy, dear... What were you doing last night?

LUCY: What do you mean? I was sleeping, sleeping all night long!

MINA: But I saw you last night, here in the garden... *(exasperated)* I had the impression, Lucy... you... and two red eyes, two horrible red eyes!...

LUCY: *(confusing)* I don't remember!

Background music starts. LUCY seems to listen to the song and feels intimidated.

MINA: Try to remember, Lucy. There was a...beast.

LUCY: *(nervous)* Nothing happened last night! *(to herself)* It was just a dream... a bad dream...

MINA: *(intrigued)* But you are strange, your face is very pale! And your eyes are very shining. What is this mark on your neck?

LUCY: *(shouting)* I don't remember!... *(crying)* But I'm fine, Mina... I'm fine!... Leave me alone!

Lucy runs away. Lights and music fade.

SCENE 6: LUCY'S HOUSE.

LUCY MAY: *(to ALFRED)(excited)* What happened? What happened to Lucy? Did she die? Did she become a vampire?

ALFRED: *(smiling)* Take it easy, Lucy May... Relax...

JOHN: *(to LUCY MAY)* First, Lucy May, I have to tell you that Jonathan escaped from Dracula's castle. And he went to London. He was very sick, too. When he came home, Mina was not there. Then he went to Lucy's house — looking for Mina.

JONATHAN goes to center. MINA and ARTHUR enter from right. She sees JONATHAN and runs to him.

MINA: Jonathan, my love!

JONATHAN hugs MINA. She cries.

JONATHAN: My dear Mina, are you alright?

MINA: It's Lucy, Jonathan. She is very sick!

JONATHAN *and* ARTHUR *shake hands.*

ARTHUR: I sent a letter to Professor Van Helsing. He was my teacher. He is coming to take care of Lucy.

JONATHAN: Good.

MINA: But he must come very quickly. Lucy is dying!

DR. SEWARD *enters.*

DR. SEWARD: Arthur?

ARTHUR: Yes, Dr. Seward. How is my Lucy? How is she?

DR. SEWARD: I don't know, my friend... I don't know what to do. She is very weak.

MINA *cries.* VAN HELSING *and* ROD *enter.*

ARTHUR: (*glad*) Doctor Van Helsing! God bless you! Thank you for coming!

VAN HELSING: Hello, Arthur!... I got your letter and came as soon as possible. This is my assistant, Rod.

ROD *shakes hands enthusiastically with* JONATHAN, MINA, DR. SEWARD *and* ARTHUR. *He speaks with a strong American Southern accent.*

ROD: (to ARTHUR) Hi, sir!... Nice to meet you!

ARTHUR: How do you do.

VAN HELSING: (to ARTHUR) He is American, as you can see. (to ARTHUR, *whispering*) Nobody is perfect.

ARTHUR: Oh! I see.

VAN HELSING: Where is the young lady?

DR. SEWARD: Dr. Van Helsing, my name is John Seward and I am Lucy's doctor. She is upstairs, sir, and she is very sick.

VAN HELSING: Did she lose a lot of blood?

DR. SEWARD: Yes, sir. I am afraid so.

VAN HELSING: Let me see her immediately. Rod, come with me.

VAN HELSING, DR. SEWARD *and* ROD *leave*.

MINA: I am so glad that Dr. Van Helsing came.

JONATHAN: Everything is going to be alright, Mina. I promise.

JONATHAN *and* MINA *embrace*.

ARTHUR: I hope you are right, Jonathan.

VAN HELSING, DR. SEWARD *and* ROD *enter*.

VAN HELSING: I have seen the girl.

ARTHUR: (*worried*) What is your opinion, Dr. Van Helsing?

VAN HELSING: I am sorry, Arthur. But Lucy lost a lot of blood. She is dying.

ARTHUR shouts desperately and cries. DR. SEWARD consoles him.

VAN HELSING: Arthur, have you seen those marks Lucy has? Those two marks on her neck?

ARTHUR: (*scared*) No, Dr. Van Helsing, you don't think she...

VAN HELSING: (*interrupting him*) She lost a lot of blood. Two marks on her neck. No blood on her dress. Lucy is a victim of a — Nosferatu.

MINA: Nosferatu?

DR. SEWARD: What is a Nosferatu? Some kind of sickness?

ROD: A vampire.

Everybody looks at ROD, in surprise.

DR. SEWARD: A vampire?!? In London? That's absurd!

VAN HELSING: (*to ARTHUR*) We must find who the vampire is.

DR. SEWARD: (*sarcastic*) Vampires are a legend! A story for children! Only the poor people from the Transilvania believe it!...

JONATHAN: *(to himself)* Transylvania!... *(alarmed, to VAN HELSING)* I know who the vampire is! It is Count Dracula! He lives in London now! He has a house in London!

MINA: Jonathan, what are you saying?

JONATHAN: Count Dracula is a vampire, Mina... I was a prisoner in his castle... And he let me inside a room with three vampire ladies... It was horrible... They slept in coffins... They sucked my blood...

JONATHAN *shows the two marks on his neck. Everyone gets shocked.* VAN HELSING *examines the marks.*

VAN HELSING: Amazing! They are the same marks that Lucy has!

ROD: A vampire for sure. Oh, yeah!

VAN HELSING: *(to JONATHAN)* And do you know where this Count Dracula is?

JONATHAN: Maybe in the house he has in London now... Who knows...

VAN HELSING: *(to ROD)* Rod, Lucy needs a blood transfusion. Now!

ROD: Ok, Dr. Van Helsing. We will save the girl. *(to ARTHUR)* Sir, I want your blood — for the transfusion, of course.

ARTHUR: I'll go with you.

DR. SEWARD, ROD *and* ARTHUR *leave.*

VAN HELSING: *(to JONATHAN)* This is very important, my boy. Please, answer me. *(looks at MINA, then at JONATHAN)* Be honest. *(pause)(slowly)* Did

— you — drink — the blood — of the vampire ladies? *(pause)* Did you?

JONATHAN: *(anxious) (looking at MINA)* No, sir! Never!

VAN HELSING: *(smile)* So you're safe!

MINA *smiles*.

VAN HELSING: Now, please, take you wife home... And bring me the address of Dracula's house in London.

VAN HELSING leaves. MINA *smiles and hugs* JONATHAN. *The lights go down.*

SCENE 7: LUCY'S HOUSE'S GARDEN/CEMETERY.

The lights go up and the music fades.

JOHN: *(absent-minded)* Well, and then Lucy died and...

LUCY MAY: *(interrupting him)* Hey, what?!? She — dies?

ALFRED: Yes, of course, she dies. She lost a lot of blood. Dracula bit her!

ALINA: *(horrificed)* But... what about the blood transfusion?

JOHN: *(annoyed)* Well... I don't know... The transfusion... didn't work! And they had to kill her... again.

LUCY MAY and ALINA: What do you mean — kill her again?

The lights go up and JOHN, ALFRED, LUCY MAY and ALINA look at C. JONATHAN, ARTHUR, VAN HELSING and ROD are at C, preparing themselves — they are holding a cross, a bottle of Holy Water, a goblet with Holy Bread, a stake, an axe and guns.

JONATHAN: (to VAN HELSING) Dracula attacked Lucy before she died.

VAN HELSING: (*thoughtful*) He attacked Lucy before she died... (*shocked*) Oh my God!!! Lucy became a vampire. I read in the newspaper that a young lady is attacking children at night. This lady could be Lucy!!!

DR. SEWARD: The lady is a thin — blonde — beautiful young lady. She wears a white nightgown and a red scarf...

ARTHUR: (*shocked*) Oh, my God! For sure it is Lucy! She is attacking the children!

VAN HELSING: We need to destroy her! Let's go to the cemetery! (to ROD) We need extra help, Rod!

ROD: OK, don't worry... I'll find some brave men to help us!

ROD goes to the campfire party while the others start picking up their weapons and go to upper right. They prepare themselves to fight.

ROD: (to VAN HELSING, grabbing JOHN and ALFRED) Doctor Van Helsing! I got two volunteers!

ALFRED: (*shouting*) I am not a volunteer!

Loud music. They walk in circles while the lights flash. The music stops and the lights go up.

VAN HELSING: *(shouting)* Here we are, boys! There's nothing in her coffin. So let's wait for her — Let's hide.

They all hide. A background frightening music starts. LUCY comes from upper left. She is holding a baby. She is pale and smiles morbidly.

ALINA: *(shocked)* Oh, my God, She is carrying a baby!

LUCY MAY: *(shouting)* She's going to kill the baby, Alina! We have to stop her!

LUCY hears, turns towards them, puts the baby on the floor. LUCY MAY and ALINA move towards LUCY, who raises her arms in their direction. LUCY MAY and ALINA try to move backwards but they notice the three FIANCÉES behind them. LUCY MAY, ALINA stand back to back trying to protect themselves.

ARTHUR: *(desperate)* LUCY! NO!

LUCY: *(with a morbid smile, pretending to suffer, reaching for ARTHUR's hand)* OH — my dear Arthur — help me... *(looks to the audience, smiling)* I need you! I want you!...

LUCY MAY and ALINA pick the baby up, return and kneel down, protecting the baby.

ARTHUR walks towards LUCY and kneels, hypnotized, in front of her. LUCY tries to bite ARTHUR.

ALFRED: Oh, no — that's it! I hate vampires! *(shouting to Dr. Seward)* Gimme the holy water!

ALFRED *takes the bottle from JONATHAN's hand and the crucifix from VAN HELSING's hand; he marches towards the vampires. All the others look at him in surprise.*

ALFRED: *(strongly)* Go away, you — monsters!

ALFRED *shows the crucifix to Lucy, who pushes ARTHUR away and groups with the three vampires. Dr. Seward throws holy water at them making them shriek, trying to protect themselves. Lucy and the vampires run off stage and Dr. Seward runs after them, shouting.*

DR. SEWARD: Go away, in the name of our Lord!

ARTHUR: My Lucy, no!

ALFRED: It's not your Lucy, man! She's dead! She's a vampire! *(throws water on ARTHUR)* Wake up, Arthur!

LUCY MAY: *(happy)* That's my boyfriend! Yeah!

Loud music. Everybody shouts in excitement and run to right. ALINA is on right center, scared. Organ music increases gradually. DRACULA appears from upper left; he has MINA under his control and walks towards ALINA, who gets hypnotized.

DRACULA: Now, my pretty ones... You are my new girlfriends!...

ROD *enters from left.*

ROD: Holy cow! LOOK AT THAT! It's DRACULA!

Music stops. All the men and LUCY MAY look at DRACULA. They join ROD in fear.

JOHN: He has my Alina!

JONATHAN: Mina, he has my Mina!

DRACULA: You go away from here!... They're mine!...

ROD steps forward the group and shoots DRACULA with a gun. Music stops at once. DRACULA puts his hands on his heart, in pain; he releases the girls, who fall down. DRACULA runs away to right, panting and whining. Everybody look at ROD, who is smiling.

ROD: YEAH!... My silver bullet never fails!...

LUCY MAY: *(suspicious)* But... a silver bullet?

ROD: *(interrupting her)* YEAH! DRACULA IS DEAD!

Music starts. Everybody runs to MINA and ALINA. The girls wake up and feel weak; they join the celebration and embrace their boyfriends. They all go to down right except LUCY MAY, who stays in upper center.

ALFRED: What a wonderful story!

JOHN: It is a great story, isn't it?

LUCY MAY: *(suspicious)* Yeah, but... I have a question...

Music stops. Everybody shuts up and look at LUCY MAY.

LUCY MAY: I have a question. *(to ROD)* You said silver bullet, right?

ROD: *(proud)* Yeah, miss... I killed Dracula with my silver bullet!... It never fails!

LUCY MAY: But... Mr. Van Helsing...

VAN HELSING: Yes, my child...

LUCY MAY: Aren't silver bullets used to kill... werewolves?!

Wolves howl. The curtains open to show DRACULA standing on a box, next to his BUTTLER, embracing LUCY. The FIANCÉEs are knelling down around DR.SEWARD's body, drinking his blood. One group notices the other and the vampires pull LUCY MAY towards them. The curtains in upper center close at once. Lights go down when LUCY MAY screams. Loud music.

THE END

ANEXO B**Texto teatral “The Phantom of the Opera”**

THE PHANTOM OF THE OPERA
Adaptação de Robertson Frizero
a partir do romance de Gastón Leroux

—— **Characters** ——

CHRISTINE DAAÉ
 RAOUL, Vicomte de Chagny
 ERIK, the Opera Ghost
 Monsieur POLIGNY
 Monsieur FIRMIN
 LA CARLOTTA
 LA SORELLI
 MEG, Christine's friend
 LORETTA
 THE PERSIAN
 NARRATOR
 Dancers

—— **Prologue** ——

Music starts. The actors — except the actor performing ERIK — enter and sit on the black cubes disposed in a half-moon arrangement on the stage. Behind the actors [center], hangers with the costumes and objects to be used in the play. NARRATOR, holding a book, enters and goes to the front of the stage. He salutes the public in a very formal way.

NARRATOR *(with enthusiasm)* Good morning, ladies and gentlemen!

ACTRESS 1 *(whispering)* Good afternoon...

NARRATOR *(looks at her, then at the public)* Good afternoon, ladies and gentlemen!... This morning you will see the fantastic story...

ACTRESS 2 *(whispering)* This afternoon...

NARRATOR *(irritated)* What?...

ACTRESS 2 This afternoon... You said "morning" again...

NARRATOR Oh, sorry... *(to the audience)* This afternoon you will see the fantastic story of "The Phantom of the Opera".

ACTRESS 3 *(dreamy)* It's a really romantic story.

NARRATOR *(looking at her, upset)* Hm. *(to the public)* “The Phantom of the Opera” is a famous fiction book...

ACTOR 1 *(interrupting)(whispering)* It is not fiction.

NARRATOR What now?...

ACTOR 1 It is not fiction. “The Phantom of the Opera” was real.

NARRATOR *(showing a book)* It is fiction!

ACTOR 2 No, it’s not!

NARRATOR How can you say that? You are just...ballerinas!

ACTOR 3 *(looking at the actors)* Everyone knows that the Opera Ghost was real!

The actors shake their heads affirmatively and chat with each other, repeating the words of ACTOR 3.

NARRATOR *(cleans his throat)(in a loud voice, to the actors)* Excuse me!...

The actors stop talking.

NARRATOR *(to the actors)* Thank you... *(to the audience)* This story begins on the day Monsieur Poligny *(he points at POLIGNY)* showed the theater to the new manager, Monsieur Firmin...

—Scene One—

The music starts. POLIGNY and the dancers stand up and go to the hangers to dress up. (From this point on, every time the narrator calls the name of a character whose performer is seated, the actor must stand up and go to the hangers in order to dress up.)

NARRATOR The dancers were practicing their number... They were preparing “Aida”, the opera! Ah, the Egyptian exotic dances!...

Music fades as dancers enter and take their positions.

LA SORELLI Now, girls, from the beginning... Pay attention to your hands, and the movement of the head, *oui?*... *(smiling, in the rhythm of the music)* One, two, three — and one, two, three — and...

Music starts and the dancers enter, dancing. After a while, POLIGNY enters.

POLIGNY *(clapping his hands)* Maestro, please stop the music.

The music stops. The dancers look at each other, confused.

POLIGNY Mademoiselles, ladies and gentlemen of the choir... This is the new manager of this opera house: Monsieur Firmin.

FIRMIN enters. He salutes the public and the actors. The dancers take a bow and then flock together at the back.

POLIGNY Monsieur Firmin: this is our first ballerina, Mademoiselle La Sorelli!

LA SORELLI smiles and makes a little dance step before offering her right hand to FIRMIN. FIRMIN kisses her hand.

FIRMIN *(enchanted, looking at LA SORELLI in a romantic way)* You are the most beautiful woman I know!... *(for himself)* This is wonderful for my business!

LA SORELLI *(sweet)* Nice to meet you, monsieur... Nice to meet you...

FIRMIN Please, maestro! Music! Let's watch these beautiful ladies dance!

The music starts and the dance begins. LA SORELLI dances and smiles seductively to FIRMIN. After a while, LA CARLOTTA enters.

—Scene Two—

LA CARLOTTA *(strong Italian accent)(pushing the dancers)* Make way... Make way... *(shouting hysterically)* STOP! STOP IT NOW! I WANT TO HAVE MY PRACTICE!

The music stops. The dancers flock together; LA SORELLI gets nervous and is calmed by other dancers. FIRMIN looks at LA CARLOTTA with a dubious smile.

LA SORELLI Oh, my nerves!... *(to FIRMIN)* She always does that, Monsieur Firmin!... She always does that! Ladies, come with me...

FIRMIN *(to POLIGNY)* Who is she?

POLIGNY *(embarrassed)* La Carlotta! Please, let me...

LA CARLOTTA *(interrupting POLIGNY)* I want to have my practice... I am the big star of this opera company. And opera, signore, is singing — *(imitating the dancers)* not dancing! *(looks at LA SORELLI, superior)* Opera is S-I-N-G-I-N-G! Singing! And I am the prima donna of this company! LORETTAAAAA!

LORETTA enters, nervously arranging her clothes.

LORETTA Yes, *signora*.

LA CARLOTTA My mineral water... (*dramatic, putting her hands on her throat*) I think my voice is dead.

LORETTA Oh, my poor lady! (*leaves*)

POLIGNY La Carlotta!

LA CARLOTTA Yes...

POLIGNY Let me introduce...

LA CARLOTTA (*interrupting him*) I don't want to meet anyone!

POLIGNY Please, let me introduce our new manager, Monsieur Firmin.

LA CARLOTTA (*to POLIGNY*) You're leaving the Opera House?

POLIGNY Yes, I...

LA CARLOTTA (*interrupting him*) Good. (*looks at FIRMIN*) Ah... I'm Carlotta, *signore*. Carlotta Benvenuto Benedetta D'Angellonni... (*offers her right hand*)

POLIGNY makes signs to FIRMIN to kiss her hand and say something.

FIRMIN: Oh... (*kissing LA CARLOTTA's hand*) La Carlotta, the great! It is a pleasure to meet the best soprano of France!...

LA CARLOTTA (*offended*) What?!?

POLIGNY (*looking at FIRMIN*) Not only France! The best soprano of Europe!

FIRMIN Not only Europe, the best soprano of...

LA CARLOTTA (*interrupting him*)(*shouting*) L-O-R-E-T-T-A!

LORETTA enters, carrying a glass of mineral water.

LORETTA Your mineral water, my lady...

LA CARLOTTA Ah... Italian?

LORETTA Yes, my lady. Italian mineral water.

LA CARLOTTA Good! (*to FIRMIN*) If I drink French mineral water, my voice is dead!

LA CARLOTTA drinks the water and gives LORETTA the empty glass.

LA CARLOTTA *(testing her voice, singing)* Mee-mee-mee-mee-mee... La-ra-ra-la-ra-ra-la-ra-ra... *(pause)* Hm. Oh-oh... Oh-oh...

FIRMIN and POLIGNY *(nervous)* What?!?

LA CARLOTTA Nothing. My voice is not dead.

POLIGNY and FIRMIN sigh, relieved.

LORETTA My poor lady!

LA CARLOTTA Maestro! *Da cappo!*

LA CARLOTTA is interrupted by the dancers screaming. Dancers enter running and almost make LA CARLOTTA fall. Music stops.

—Scene Three—

DANCERS *(desperate)* He's here! He's here!

LA CARLOTTA Shut up! La Carlotta is singing, you...you... *(in an offensive tone)* ...ballerinas!

DANCERS *(terrified)* He's here! He's here!

FIRMIN Who is here? Who is he?

LA SORELLI *(desperate)* The Phantom!... The Phantom of the Opera!... Meg, Meg saw him!

LA CARLOTTA *Il Fantasma dell'Opera!* There is no Opera Ghost! Ha! This is stupid!

FIRMIN The Phantom of the Opera? What?...

POLIGNY *(embarrassed, nervous)* Monsieur Firmin, I can tell you everything about...

FIRMIN *(interrupting POLIGNY)(irritated)* Well, who is Meg?

MEG timidly steps forward.

MEG It's me, sir... I am Meg...

FIRMIN So tell me, girl, what did you see?

MEG (*stuttering*) A g-g-gho-ghost, sir.

FIRMIN A ghost... And how is this Opera Ghost?

MEG (*frightened*) Not — human.

Dancers scream.

FIRMIN Oh, please, Monsier Poligny... Ask these girls to... go somewhere.

POLIGNY Ladies... Go away, please!

LA SORELLI (*angry*) Come with me, girls...

Dancers leave.

POLIGNY La Carlotta...

LA CARLOTTA Oh, no! (*imitating POLIGNY*) No “go away” for me! I want to listen to the girl’s story!

FIRMIN Sit down, Meg. And tell us... How is this... Phantom?

Music starts. MEG stands up, shaking.

MEG (*horrificed*) Well, sir, the Phantom of the Opera... He is horrible... He has red eyes and can kill only by looking at you... He can go through the walls and walk on the ceiling... And his face! His face is ugly... He is a monster!...

LA CARLOTTA laughs. Music fades.

MEG He is real!

LA CARLOTTA Stupid girl!

LORETTA (*seriously*) Signora, the ghost is...

MEG The ghost is real!...

LA CARLOTTA (*loud*)(*imitating a ghost*) Boo!

MEG screams. LA CARLOTTA laughs irritatingly.

FIRMIN *(to LA CARLOTTA, upset)* SHUT UP, La Carlotta!... Let's listen to the girl, please!

LA CARLOTTA You said shut up to La Carlota!

La Carlotta and Loretta leave

FIRMIN Crazy woman... *(to POLIGNY)* This Opera Ghost... Is he real?

POLIGNY Yes, sir. He's real... We don't know who he is, but every month we give him some money and box 5 is reserved for him every night.

FIRMIN You give him money? And he has a private box in the theater, to watch the operas for free? This is absurd! This is not good for my business!

POLIGNY He lives in the Opera House, Monsieur Firmin...

MEG *(interrupting him)* And he is a bad man...

FIRMIN Man? But you said he is not human! You are crazy, crazy people! *(for himself)* This is terrible for my business...

LORETTA enters.

LORETTA *Scusami...* Madama La Carlotta is not feeling well and she will not be here tomorrow for the Gala Night! *(she starts leaving)*

POLIGNY Oh, God...

LORETTA *(to FIRMIN, apart from the others)* Un'Altra cosa, signore Firmin... *Il Fantasma dell'Opera...*

FIRMIN Yes?

CARLOTTA *(offstage)* L-O-R-E-T-T-A!

LORETTA *Il Fantasma dell'Opera...*

ERIK *(offstage)(whispering ghostly)* L-O-R-E-T-T-A...

FIRMIN Say it, please!

LORETTA *(looking around, quite nervous)* *É vero...* The Phantom of the Opera *é vero*, it is real... He is a man... I know him... He lives down there... On the basement of the theater... *L'inferno, signore...* His name is...

ERIK *(offstage)(whispering ghostly)* Shut up... Loretta... Or you will die...

FIRMIN Say it! What is his name?

LORETTA *(looking around)(shaking)* His name is... His name is...

ERIK *(offstage)(ghostly, angry)* LORETTA... YOU WILL DIE!...

LORETTA The Phantom! The Phantom's voice!

LORETTA screams and runs. FIRMIN is panicked.

MEG Sir...

FIRMIN *(not paying attention to MEG)* This is ridiculous...

MEG Christine Daaé, sir...

POLIGNY What, Meg? Christine?

MEG Christine, sir — she can sing.

FIRMIN Who is this... Christine?

POLIGNY One of the dancers...

FIRMIN A dancer?

POLIGNY *(to MEG)* Are you sure, my child?

MEG Yes, sir, she can sing. And she sings very well. She has a teacher and...

FIRMIN *(interrupting her)* Call her.

POLIGNY But she is only a dancer, Monsieur... I don't know if...

FIRMIN *(interrupting him)* La Carlotta is "sick"... Let the girl sing!

POLIGNY *(surprised)* Really?... Well, Meg, go there and call Christine Daaé.

MEG smiles and leaves. POLIGNY and FIRMIN look at each other, worried. MEG and CHRISTINE enter.

MEG *(pulling CHRISTINE by the hand)* Christine Daaé, sir!

CHRISTINE *(very shy)* Do you want to talk to me, Monsieur?

FIRMIN Sing, mademoiselle.

CHRISTINE looks at MEG.

CHRISTINE Me, sir?

FIRMIN Yes, my dear... Your friend Meg said that you can sing... So, sing!

CHRISTINE But, sir...

MEG Christine, this is your chance... Please, sing...

CHRISTINE timidly steps forward and sings POKAREKARE ANA.

CHRISTINE “Pōkarekare ana
ngā wai o Waiapu,
Whiti atu koe hine
marino ana e.

E hine e
Hoki mai Ra,
Ka mate ahau
I te aroha e.”¹⁹

FIRMIN *(interrupting her)(enthusiastically)* Enough, girl!

CHRISTINE stops, surprised.

MEG *(smiling)* I told you, sir.

FIRMIN Christine... you will sing tomorrow night at the Gala! Your voice is beautiful!

POLIGNY Beautiful, indeed.

FIRMIN This is wonderful for my business!

FIRMIN and POLIGNY shake hands and leave. MEG hugs a shocked CHRISTINE; they leave.

NARRATOR In the Gala Night, Christine Daaé sings for the first time! And she sings very well...

¹⁹ This is one of the most famous Māori songs. It is from New Zealand and tells the story of a Māori chief who is in love with a beautiful girl: *Rippling are/ the waters of Waiapu./ Cross over, girl: / it is calm now. // Oh, girl,/ come back to me/ for I shall die/ because of my love for you”.*

—Scene Four—

CHRISTINE enters. The music starts. She sings beautifully.

CHRISTINE (singing) “In trutina mentis dubia
fluctuant contraria
lascivus amor et pudicitia.”²⁰

All actors stand up and applaud her. Music fades. CHRISTINE bows and thanks the public. One of the dancers brings her flowers; she gets the flowers and bows again. When CHRISTINE turns around, MEG enters and hugs her.

MEG Christine, you sing very well!

CHRISTINE I was so nervous... Look, my hands are shaking!

MEG People loved your voice!

FIRMIN and POLIGNY enter.

FIRMIN Bravo! Bravo!

POLIGNY Christine, I am surprised!

FIRMIN Well done, my dear, well done! People loved you! (*for himself*) This is wonderful for my business!

MEG See, Christine? I told you!

CHRISTINE smiles timidly.

FIRMIN Christine, do you know the opera AIDA?

CHRISTINE Well, sir...

MEG She knows AIDA very well, sir! She sings it on the backstage when La Carlotta is doing her practice...

CHRISTINE Meg, don't!...

FIRMIN Excellent! La Carlotta is... Well... She is...

POLIGNY She is sick!

CHRISTINE Oh, poor lady...

²⁰ From “Carmina Burana”, by Carl Orff. The lyrics are from an old poem written in Latin: *In the wavering balance of my feelings / set against each other/ lascivious love and modesty/ (...)*.

FIRMIN So... you will sing AIDA!

CHRISTINE Me?!?

POLIGNY Yes, Christine, you.

MEG (*cheerful, clapping her hands*) This is wonderful!

FIRMIN Tomorrow you start your practice. (*smile*) Good-bye.

FIRMIN and POLIGNY leave.

MEG (*embracing CHRISTINE*) I am so happy for you, Christine!

CHRISTINE I can't believe it! Me, singing AIDA?

MEG But you are a great singer! Oh, come on, Christine, tell me... Who is your teacher?

Music starts. CHRISTINE turns her back to MEG, worried.

MEG Christine, I am your friend, you can tell me...

CHRISTINE (*taking MEG's hands*) Meg, it is a secret... Don't tell anyone... My teacher is... An angel...

MEG An angel?

CHRISTINE Yes, the angel of music... He comes to me and teaches me how to sing well... My father promised me before he died – “Christine, you will never be alone... I will send you an angel, an angel of music...”

MEG But... Your teacher, an angel? (*laughs suspiciously*) This is...

CHRISTINE (*nervous, confused*) Meg, please, leave me alone...

MEG Sorry, Christine, I believe you... I think. Don't worry, I will not tell your secret to anyone... (*leaving*)(*to herself*) An angel of music...

MEG leaves. CHRISTINE cries. ERIK enters from behind, wearing a black cloak, a hood and his mask. ERIK's musical theme is played. CHRISTINE listens to the music. ERIK enters through the mirror and covers her eyes with his hands. Music fades.

—Scene Five—

ERIK (*in a ghostly way*) Bravo!... Bravo!... Bravo!... Your voice was perfect tonight, my dear girl!

- CHRISTINE *(fascinated)* Angel of music!
- ERIK Your teacher is very happy with you...
- CHRISTINE Tonight... I was singing for you, my master, my angel...
- ERIK I was there... listening to you... listening to your voice... watching you...
- CHRISTINE Let me see your face, angel...
- ERIK *(nervous)* No, my child... It is not the moment... One day... One day you will see my face and live in my dominion...
- CHRISTINE One day I will live with you...
- ERIK smiles sickly.*
- CHRISTINE ...I will live with you, angel... I will live with you and my father, in Heaven!...
- ERIK *(disappointed)* Yes, my girl... In Heaven... But, first... You must prove your love for me, Christine.
- CHRISTINE But I always sing for you, master...
- ERIK *(sickly sweet)* You must love me, Christine... Love me with all your heart and...
- RAOUL knocks at the door.*
- ERIK *(angry, whispering)* Who is it?
- CHRISTINE *(confused)* I don't know... Someone is knocking at the door...
- RAOUL *(offstage)* Christine... Mademoiselle Christine Daaé... Is there anyone there?
- ERIK *(furious)* Who is this man, Christine? Tell me!...
- CHRISTINE Master, I...
- FIRMIN *(offstage)* Vicomte de Chagny, my very rich and generous friend, what a wonderful surprise!
- ERIK *(nervous)* They can't see me... They can't find me here!...
- CHRISTINE Angel, why?...

RAOUL *(offstage)* I need to talk to Christine Daaé... But the door is locked.

FIRMIN *(offstage)* Christine? Oh, she is inside... Just a moment...

FIRMIN knocks at the door.

FIRMIN Christine, it's Monsieur Firmin, the manager... Open the door...
(whispering) Open the door now!...

CHRISTINE Angel, I...

ERIK *(rudely)* Close your eyes... Don't open your eyes until I tell you... And don't follow me...

ERIK releases CHRISTINE and goes through the mirror.

FIRMIN *(offstage)* Open the door, girl!

CHRISTINE opens her eyes; she looks for ERIK in the room.

RAOUL *(offstage)* Christine!

CHRISTINE Raoul? Is this possible?

CHRISTINE opens the door. FIRMIN enters.

FIRMIN What happened? Where is he?

CHRISTINE *(nervous)* There is no one here, Monsieur Firmin...

RAOUL *(entering)* But I heard a man's voice here...

CHRISTINE *(surprised, nervous)* Raoul! What a wonderful surprise!

CHRISTINE hugs RAOUL and smiles. CHRISTINE&RAOUL's love theme plays.

FIRMIN Do you know the Vicomte de Chagny?

Music stops.

RAOUL Her father was a great violinist. My father helped him to start his international career. *(laughing)* Christine and I loved to play with her father's violin...

CHRISTINE *(laughing cheerfully)* Oh, you remember!...

RAOUL *(pointing to CHRISTINE's crucifix in a golden chain)* Oh, you still have your golden crucifix!

CHRISTINE Yes, my father gave me, remember? It is a way to remember him forever...

FIRMIN What a strange coincidence...

RAOUL Isn't it? I come to the Gala night and the most beautiful singer tonight is the girl I loved and... *(he stops, quite embarrassed)*

CHRISTINE Me?... Raoul... Did you love me?

FIRMIN Well... I think I will leave you two alone... *(to himself)* This is wonderful for my business...

FIRMIN leaves, smiling. Music starts.

CHRISTINE Raoul... Is this true?

RAOUL Yes, Christine... I love you... I have always loved you... Since we were children... I was so sad when you and your father moved from our village and you disappeared... I missed you so much...

RAOUL kisses her hands.

CHRISTINE I am... I am speechless.

CHRISTINE kisses his cheek.

RAOUL *(smiling, timid)* I... I didn't know you are a singer.

CHRISTINE It is the first time I sing... Professionally, I mean.

RAOUL Really? I can't believe it! You are great, you are a diva! Your voice... It's like an angel singing!

CHRISTINE I had some singing lessons...

RAOUL Who is your teacher? Let me guess... Monsieur Bernard? Madame Grisson? Monsieur Henry Laubec?

CHRISTINE *(turning back to RAOUL)* You...probably don't know him.

Music fades.

RAOUL *(suspicious)* That voice... that man's voice... Was that your – teacher?

CHRISTINE Raoul, I can't tell you anything about that... Sorry...

—Scene Six—

LA SORELLI enters; she runs desperate to Raoul's arms, almost fainting.

LA SORELLI *(shouting)* Christine, please, you must go now!...

CHRISTINE *(nervous)* Oh, God, what happened?

LA SORELLI Loretta – Loretta is dead!

CHRISTINE Dead?!?

LA SORELLI *(horrificed)* She is dead – she was killed by the Phantom of the Opera! The Persian found her dead! She was hanged! A terrible death!

RAOUL Who is Loretta? And who is the Persian?

LA SORELLI *(anxious)* Please, Christine, you must go...

LA SORELLI faints. RAOUL holds her.

RAOUL Mademoiselle, wake up... Wake up, please.

ERIK's theme is played. ERIK enters; he grabs CHRISTINE, shuts her mouth with one of his hands and takes her through the mirror. RAOUL listens to the music.

CHRISTINE *(offstage)* Raoul, help me!

RAOUL *(looking for CHRISTINE)* Christine? Where are you? *(shouting)* Please, somebody help me! Help! *(to LA SORELLI)* Please, mademoiselle, wake up! Wake up! *(shouting)* Somebody! Somebody help me!

FIRMIN and THE PERSIAN enter. Music fades.

FIRMIN Vicomte! *(looking at LA SORELLI)* Oh, my dear lady!... *(he embraces her)*

THE PERSIAN Make way! Make way!

THE PERSIAN takes a little bottle from his pocket and puts it near LA SORELLI's nose. LA SORELLI awakes.

FIRMIN Oh, thank you! Thank you!

THE PERSIAN Take her from here, now!

FIRMIN leaves with LA SORELLI. RAOUL stands up and start looking for a secret door in the dressing room.

THE PERSIAN *(to Raoul)* Where is Christine Daaé?

RAOUL *(jealous)* Who are you? Do you know my Christine?

THE PERSIAN We have no time for this! Tell me where she is!

RAOUL I... I don't know... She was here and suddenly... she disappeared! And I heard her voice through the mirror!...

THE PERSIAN It's him! We have no time! We must find Christine! IT'S HIM, he wants her!

RAOUL Who? Who wants my Christine?

THE PERSIAN THE PHANTOM OF THE OPERA!

They leave, in a hurry.

— **Scene Seven** —

Erik's theme is played.

NARRATOR *(terrified)* The Phantom of the Opera took Christine to his dominion – the theater's basement... Down there... *Nell'Inferno!*...

ERIK and CHRISTINE go to the basement. ERIK plays the violin and CHRISTINE follows him as if she were hypnotized. They reach a strange room full of old costumes from past operas. Music stops.

ERIK Here you are, my dear... This is my dominion... This is... Heaven.

CHRISTINE *(waking from a dream)* It is... magical.

ERIK This place belongs to you... And you belong to this place... Come... Sing for me...

CHRISTINE *(excited)(walking towards him)* Are you my...angel of music?

A strong, strange noise is heard.

CHRISTINE *(frightened)* What is this?

ERIK People running on the Opera stage... You will get used to it.

CHRISTINE Opera stage? So we are in the Opera house?

ERIK *(confused)* Er... This is your place... Look... *(showing her some dresses)* These dresses are for you, Christine... And this ring... *(takes a ring from his pocket and gives to her)* This ring is for you... Because I...

CHRISTINE *(interrupting her)* Are you really my...angel of music?

ERIK *(ghostly, frightening)* I am your master, Christine. I gave you a beautiful voice... *(puts the ring on her finger)* I gave you singing lessons, remember?... *(shouting)* I am your master!...

CHRISTINE walks away from ERIK, frightened.

ERIK *(embarrassed)* Come here.

CHRISTINE Please, don't hurt me...

ERIK I... I would never... No... Never... I would never hurt you... *(taking a big book and showing it to her)* Look, Christine, my dear... This is the opera I composed for you!... Wonderful music for a wonderful voice!

ERIK and CHRISTINE hear LA CARLOTTA singing "Dulcissime" in the distance.

ERIK *(putting his hands on his ears)* What a torture! This woman is a terrible singer! And she is such a bad person... Her maid has just died and she is already practicing!

CHRISTINE Let me see your face... let me see the face behind this mask...

CHRISTINE steps forward and touches ERIK's mask. ERIK runs away from CHRISTINE.

ERIK *(furious)* NEVER TOUCH MY MASK AGAIN!...

LA CARLOTTA starts to sing in the distance.

ERIK You must go, you must go now!...

ERIK takes a message from his pocket and gives it to CHRISTINE.

ERIK Take this message to the new manager of the theater, Monsieur Firmin... You will sing, not La Carlotta! You will sing for me! Now, go!

CHRISTINE Please, master, I am sorry...

ERIK *(confused)* Go, now, Christine... This way. Go straight ahead and don't look back. You will find the way to your dressing room.

—Scene Eight—

NARRATOR Raoul and the Persian looked for Christine Daaé all over the Opera house. But no one could find Christine.

CHRISTINE enters through the mirror. MEG knocks at the door. MEG enters.

MEG Christine! Oh, thank God!

CHRISTINE *(faintly)* Meg... The angel of music...

RAOUL and THE PERSIAN enter.

RAOUL Christine, my love!

RAOUL embraces her. THE PERSIAN examines the dressing room. FIRMIN and LA SORELLI enter.

LA SORELLI Christine! Poor girl! You're so pale!

FIRMIN Oh, great, she's here. This is great for my business...

CHRISTINE I... *(looks at everyone, confused)* I have a message for you, monsieur Firmin.

RAOUL A message, my love? What message? And... This ring?

CHRISTINE hides her face in her hands, ashamed and tired.

FIRMIN *(reading)* "Monsieur Firmin: you are incompetent. This Opera House needs a good singer, a real soprano, not a screaming old chicken like La Carlotta... Christine Daaé must sing the next opera... Your dear friend, The Opera Ghost"

RAOUL *(looking at CHRISTINE, alarmed)* The... Opera Ghost!?!?

LA CARLOTTA enters, a message in her hand.

LA CARLOTTA *(shouting)* Aaaaaaaaaaaaaaaaaahhh!!! THIS IS RIDICULOUS! *(looks at FIRMIN)* Signore Firmin! I got this message from the Opera Ghost! He says that an accident – a terrible accident will happen if I sing here again!

- FIRMIN I have a message, too, *signora*...
- LA CARLOTTA Let me see it! (*takes the message from his hands*)(*reading*) "Monsieur Firmin: you are incompetent!" (*looks at FIRMIN and laughs irritantly*)(*reading*) Blah-blah-blah, blah-blah-blah... (*to FIRMIN*) What? Me, an old chicken?!?... (*looks at the message*) Christine Daaé? Singing in my place? (*to FIRMIN*) Who gave you this message?
- FIRMIN Mademoiselle Daaé gave it to me...
- LA CARLOTTA (*pointing at CHRISTINE nervously*) She did it! She did it! She wants to take my place! She did it!
- FIRMIN Oh, stop it, madam! Don't be ridiculous!... This poor girl is in shock, can't you see?
- THE PERSIAN The Phantom of the Opera took her by force.
- LA CARLOTTA (*sarcastic*) *Mamma mia, il Fantasma dell'Opera* took her by force! This is ridiculous... This girl... She wants to take my place!
- RAOUL Stop it!
- FIRMIN Madam...
- LA CARLOTTA I am leaving this opera house... Forever! LORETTA! LORETTA!
- LA SORELLI She is – dead. Loretta is dead... She was killed by the Opera Ghost.
- LA CARLOTTA looks at LA SORELLI, shocked.*
- FIRMIN Madam, please, keep calm... You will sing the next opera!
- POLIGNY enters; he has a big book in his hands.*
- POLIGNY Monsieur Firmin! Monsieur Firmin!
- FIRMIN Yes, Poligny, what now?!
- POLIGNY A letter! A letter from...
- FIRMIN, MEG,
LA CARLOTTA, (*interrupting him*) The Phantom of the Opera!
LA SORELLI,
RAOUL, CHRISTINE
- POLIGNY (*smiles, silly*) Yes, the Phantom of the Opera...

LA CARLOTTA *(taking the letter from his hands)* Let me read it! *(reads the letter, mumbling)* Oh. *(shouting)* Oh, *Gesù Cristo!*

LA CARLOTTA is in shock. FIRMIN takes the letter from her hands. LA SORELLI and MEG try to wake LA CARLOTTA up.

FIRMIN Oh, my God! *(reading)* “Monsieur Firmin: the next opera at my theater will not be AIDA, but THE RAVEN – my music... And Christine Daaé will sing.”

POLIGNY *(interrupting him, showing the book)* This is the opera. THE RAVEN. Interesting. The lyrics are poems by Edgar Allan Poe and the music is not bad...

FIRMIN *(interrupting him)* Oh, please, Poligny, shut up! *(reading)* “If you don’t do what I say, a tragedy will happen and La Carlotta will be the first one to die. Your friend, the Opera Ghost. P.S.: Leave Box 5 empty for me in the opening night – put my money in an envelope there. I expect to have extra money for the performances of my opera in my opera house. .” THAT’S ABSURD!

THE PERSIAN Let’s do what he says.

FIRMIN Are you crazy?!?

THE PERSIAN It is the only chance we have to get him.

POLIGNY This man is right.

FIRMIN No, this is my theater... My theater...

POLIGNY Monsieur Firmin, this is the only way...

RAOUL *(nervous)* NO! The “Phantom of the Opera” is dangerous. We don’t know what he wants...

THE PERSIAN I know.

FIRMIN What? Do you know him?

POLIGNY Speak, The Persian, speak...

THE PERSIAN *(serious)* His name is — Erik.

CHRISTINE Erik...

THE PERSIAN *(pointing down)* He lives down there. He is an artist, a genius. Never had a mother or a father, never had friends... He has no love in his heart.

CHRISTINE stands up, shocked. RAOUL observes her, very jealous.

THE PERSIAN But he is in love now... *(pointing at Christine)*

CHRISTINE With me?

RAOUL hugs CHRISTINE. Both are frightened.

RAOUL So... How do you know that?

THE PERSIAN Sir, I am a police officer.

RAOUL Oh, you work in the police!

POLIGNY *(to THE PERSIAN)* What do you suggest, sir?

THE PERSIAN I have a plan. Follow me!

They all go into the shadow and mime a conversation while the narrator speaks.

NARRATOR: They had a plan. Everybody worked hard, preparing the opera THE RAVEN, composed by... The Phantom of the Opera. Christine will sing. And tonight is the opening night!

—Scene Nine—

The Persian and Raoul go back to the stage.

THE PERSIAN Now, you stay here and I'll be over there. Christine will sing and we will get him.

RAOUL Christine will be in danger!

THE PERSIAN The police will be here, sir. Now, please, let's go.

FIRMIN *(from backstage, in a loud voice)* Gentlemen – it's show time!

THE PERSIAN and RAOUL leave and watch the performance from outside. CHRISTINE starts singing into the shadow. The dancers dance around her.

CHRISTINE *(singing)* "The ring is on my hand
And the wreath is on my brow;

Satin and jewels grand
Are all in my command,
And I am happy now.”

ERIK enters and the dancers run away screaming. The music stops. CHRISTINE looks frightened at him.

CHRISTINE *(touching ERIK's mask.)* My angel of music

ERIK tries to kiss her, but she tries to walk away. ERIK holds her violently.

ERIK *(in anger)* Christine... My Christine

RAOUL It's him! The Phantom of the Opera! Police!

ERIK The police? Coward! Fight me alone!

ERIK and RAOUL draw their swords and start fighting. RAOUL falls and ERIK threatens to kill him. Christine desperately holds ERIK's hand.

CHRISTINE Please... Don't do this!

RAOUL Don't talk to him, Christine!

ERIK *(to Christine)* Do you want to save his life? Then, come with me! MARRY ME!

Christine kisses ERIK's hand.

CHRISTINE Please, let me go... Erik.

ERIK *(surprised, touched)* What...what did you call me?

CHRISTINE Erik. That's your name, isn't it

ERIK Nobody has ever called me by my name before... Not in a sweet way like this...

CHRISTINE Erik, it is time to change your life... Take off your mask and show your talent to the world...

CHRISTINE takes off his mask and kisses him on the face.

RAOUL No, Christine, don't!

ERIK *(madly)* You decide, Christine: I will not kill him if you say yes to me... You must love me!

RAOUL No, Christine, never!

CHRISTINE shakes her head affirmatively.

ERIK *(shaking)* Christine... Can you love me?... Me, a monster?!?...

CHRISTINE *(putting herself together)* I can love you, Erik. You are not a monster. You are my wonderful teacher. You gave me your music...

ERIK *(pointing at RAOUL)* But you love this man...!

CHRISTINE I will always love you, Erik, my dear teacher... and I love Raoul, too. But I will live with you forever.

CHRISTINE embraces him and he cries. CHRISTINE & RAOUL's love theme plays. CHRISTINE lets go of ERIK's embrace and looks at RAOUL in a sad way. ERIK looks at them.

ERIK *(nervous)* You can go with him!

CHRISTINE Me?...

ERIK *(sadly)* Go with him... You love each other, you need each other... I will always be here if you want to come back one day...

CHRISTINE puts her crucifix in ERIK's neck.

CHRISTINE I will always be with you. You will always be my angel.

ERIK looks at the crucifix and runs away.

—Final Scene—

NARRATOR: And this was the last time anybody saw the Phantom of the Opera. Tonight we have a big party here at the opera house. Raoul is marrying Christine and La Sorelli is marrying Monsieur Firmin. La Carlotta will finally sing! Maestro, music!

Cheerful music play. ALL CHARACTERS enter, wearing masks and costumes, and dance. ERIK enters, dressing a red cloak; He goes to CHRISTINE, takes a bow and starts dancing with her; he is wearing CHRISTINE's crucifix. Everybody notices that ERIK is in the ball and look at him terrified, isolating the couple – who keeps dancing in the center of the ballroom. ERIK dances violently and pretends to kiss CHRISTINE. He stops, kisses CHRISTINE's hands and takes her to RAOUL. RAOUL and CHRISTINE dance. Guests keep dancing and the lights go off.

THE END

ANEXO C
Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, R.G. _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, da turma _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em que o(a) aluno(a) participe da pesquisa intitulada O TEATRO COMO ESTÍMULO À APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: A EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA, desenvolvida pelo(a) pesquisador(a) Tatiana Cibele Mendonça Pereira. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é coordenada/orientada pela Prof. Dr. Marília dos Santos Lima, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário, através do telefone 51.35908476 / PPGL ou e-mail marilialim@unisinos.br.

Tenho ciência de que a participação do(a) aluno(a) não envolve nenhuma forma de incentivo financeiro, sendo a única finalidade desta participação a contribuição para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, são:

- Verificar de que maneira o uso de técnicas teatrais para o ensino de língua estrangeira auxilia no desenvolvimento da autonomia dos alunos em seu aprendizado.

Fui também esclarecido(a) de que o uso das informações oferecidas pelo(a) aluno(a) será apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários etc.), identificadas apenas pela inicial de seu nome e pela idade.

A colaboração do(a) aluno(a) se fará por meio de entrevista/questionário escrito, bem como da participação nos ensaios do Curso de Extensão “Drama Club CAP/UFRGS”, em que ele(ela) será observado(a) e sua produção analisada, sem nenhuma atribuição de nota ou conceito às tarefas desenvolvidas. No caso de imagens obtidas durante a participação do(a) aluno(a), autorizo que sejam utilizadas em atividades acadêmicas, tais como artigos científicos, palestras, seminários etc, sem identificação. A colaboração do(a) aluno(a) se iniciará apenas a partir da entrega desse documento por mim assinado.

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida, ou me sinta prejudicado(a), poderei contatar o(a) pesquisador(a) responsável no endereço Av. Unisinos, 950 – Centro de Comunicação/PPGL – CEP 93022-000 – São Leopoldo – RS / telefone: 51 9164 5835 / e-mail: tatianacmpereira@gmail.com.

Fui ainda informado(a) de que o(a) aluno(a) pode se retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Porto Alegre, 17 de março de 2010.

Assinatura do Responsável: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

Assinatura do Orientador da pesquisa: _____