

Andrea Marisa Neves Quatorze

A UTILIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE EXPRESSÃO DRAMÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Relatório de Estágio do 2º Ciclo em Ensino de Inglês e de Francês no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Doutora Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares e pelo Doutor João da Costa Domingues, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

A UTILIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE EXPRESSÃO DRAMÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Relatório de estágio
Título	A Utilização de Atividades de Expressão Dramática nas aulas de Língua Estrangeira
Autora	Andrea Marisa Neves Quatorze
Orientadora	Doutora Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares
Coorientador	Doutor João da Costa Domingues
Júri	Presidente: Doutora Maria Luísa Aznar Juan Vogais: 1. Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís 2. Doutor João da Costa Domingues
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Inglês e de Francês no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade	Ensino de Inglês e de Francês
Data da defesa	07-07-2014
Classificação	17 valores

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar os meus mais sinceros agradecimentos a um conjunto de pessoas que me ajudaram a tornar possível a elaboração do presente Relatório.

Aos meus orientadores da Faculdade de Letras, a Doutora Teresa Tavares e o Doutor João Domingues, pelo apoio na elucidação das minhas dúvidas, pela disponibilidade, preocupação e atenção que sempre demonstraram para acompanhar a redação do meu Relatório e, sobretudo, pela força e coragem que souberam inculcar-me numa fase de desalento e incertezas.

À minha orientadora de Inglês, a Dr^a Mónica Sebastião, e à minha orientadora de Francês, a Dr^a Cristina Gouveia, pelas sugestões, comentários ou críticas que me enriqueceram como pessoa e futura docente, pela amizade e carinho com que me receberam e pela disponibilidade em todos os momentos, mesmo quando isso significou abdicarem do seu tempo em lazer ou em família.

Aos funcionários, docentes e membros da direção da Escola Secundária de Avelar Brotero pela simpatia e carinho com que me acolheram na escola, fazendo-me sentir parte daquela família.

A todos os professores da Faculdade de Letras que me acompanharam durante o Mestrado, em especial à Dr^a Eulalie Pereira e à Dr^a Diana Silver, por tudo o que me ensinaram nas suas aulas em termos linguísticos e pedagógicos, pois foram estes conhecimentos que me permitiram realizar o estágio pedagógico com sucesso e elaborar a monografia.

Ao meu melhor amigo, Carlos Mota, e a todas as colegas de Mestrado das áreas de Francês e Inglês pela amizade, companheirismo e por todas as palavras amigas que recebi em alturas de desânimo.

Aos meus pais e ao meu marido pelo apoio incondicional, pela transmissão de confiança e paciência ao longo dos cinco anos em que estive imersa na obtenção do Mestrado. Obrigada por acreditarem em mim!

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – O CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	
1.1. O meio	2
1.2. A escola	2-4
1.3. As turmas	
1.3.1. A turma de Inglês	5-6
1.3.2. A turma de Francês	6-7
CAPÍTULO 2 – A PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA	
2.1. A professora estagiária	8-9
2.2. As expectativas e os desafios	9-12
2.3. A lecionação das aulas	
2.3.1. As aulas de Inglês	12-15
2.3.2. As aulas de Francês	16-17
2.4. Os seminários de supervisão pedagógica.....	17-19
2.5. As atividades extracurriculares	19-23
CAPÍTULO 3 – AS ATIVIDADES DE EXPRESSÃO DRAMÁTICA NAS AULAS DE LE	
3.1. A seleção do tema	24
3.2. A expressão dramática no contexto das aulas de língua estrangeira	24-26
3.2.1. Benefícios	26-27
3.3. Tipos de atividades de expressão dramática e sua aplicação nas aulas de LE	
3.3.1. Jogo dramático	27-30
3.3.2. Mímica	31-34
3.3.3. Improvisação	34
3.3.4. Simulação versus Interpretação de papéis	34-44
3.4. O papel do professor e o papel do aluno	44-47
3.5. Considerações finais	47-51
CONCLUSÃO	52
FONTES CONSULTADAS	53-55
ANEXOS	56-74

INTRODUÇÃO

O presente relatório apresenta e reflete sobre as atividades que desenvolvi ao longo do estágio pedagógico supervisionado, realizado na Escola Secundária de Avelar Brotero, em Coimbra, no ano letivo de 2012/2013, no âmbito do Mestrado em Ensino de Francês e de Inglês no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Este relatório encontra-se dividido em três capítulos que apresento em seguida.

No primeiro capítulo faço uma breve caracterização da escola onde realizei o estágio, do contexto em que se insere e das turmas a que fiquei afeta.

No segundo capítulo procedo a uma análise da minha prática pedagógica supervisionada, tecendo comentários sobre as minhas expectativas e desafios, o trabalho que realizei nas aulas lecionadas, a forma como funcionaram os seminários de supervisão na escola e as atividades extracurriculares que realizei.

O terceiro capítulo aborda o tema que escolhi para investigação, a utilização de atividades de expressão dramática nas aulas de língua estrangeira, e nele incluo dados teóricos recolhidos, propostas de aplicação de atividades de expressão dramática e uma análise das ideias que recolhi da minha prática letiva.

CAPÍTULO 1

O CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

1.1. O meio

A Escola Secundária de Avelar Brotero encontra-se localizada na maior freguesia de todo o concelho de Coimbra – a freguesia de Santo António dos Olivais – que possui cerca de 44.000 habitantes e uma área de 19 Km². Esta freguesia está excelentemente dotada de todo o tipo de infraestruturas de saúde, educação, lazer, segurança e equipamentos sociais. Nela se situam os Hospitais da Universidade de Coimbra, o Hospital Pediátrico, dois centros de saúde, o IPO, o centro de investigação IBILI, o centro de Investigação e tratamento de doenças respiratórias (CEDRA), o Estádio Cidade de Coimbra, diversos complexos de piscinas, seis centros comerciais, os Bombeiros Sapadores, uma esquadra da PSP, um quartel da GNR, um parque de campismo, cinco creches e jardins-de-infância, cinco escolas de primeiro ciclo, quatro escolas de 2º e 3º ciclos, pelo menos cinco instituições de ensino superior, centros de acolhimento, associações de apoio, entre outras instituições, e três escolas secundárias.

1.2. A escola

A atual Escola Secundária de Avelar Brotero (ESAB) nasceu em 1884 por decreto-lei do ministro António Augusto de Aguiar. Primeiramente recebeu o nome de Escola de Desenho Industrial, depois passou a ser Escola Industrial, mais tarde Escola Industrial e Comercial de Brotero e ainda Escola Técnica de Avelar Brotero.

O nome da escola provém de Félix de Avelar Brotero, homem das letras e das ciências que estudou História Natural, doutorou-se em Medicina pela Universidade de Reims, em França, e foi reconhecido como o primeiro botânico de Portugal. Foi responsável pela reorganização do Jardim Botânico de Coimbra, em termos de construção e remodelação de infraestruturas e introdução de plantas oriundas de outros países, que possibilitaram a realização de experiências nas áreas da agricultura, medicina ou botânica. Escreveu diversas obras científicas, entre elas a obra *“Flora Lusitana”*.

A ESAB possui cinco blocos principais. O Bloco A é composto por 60 salas de aula – equipadas com quadro branco e videoprojetor e capacidade, em média, para cerca de 30 alunos/as –, o Espaço Memória (onde encontramos obras de arte elaboradas por alunos

ao longo dos tempos) e a antiga Biblioteca. O Bloco B tem cerca de 20 salas de aula e 10 oficinas equipadas para as turmas de ensino profissional e técnico. O Bloco C inclui a Biblioteca/Mediateca, o Auditório, o Refeitório, o Bar e a Sala de Convívio dos Alunos, a Direção e os Serviços Administrativos, a Papelaria e Reprografia, o SASE, o Centro de Novas Oportunidades (CNO), os Serviços de Psicologia Orientação e Gabinete do Aluno. O Bloco D é apenas composto pela Sala de Professores e pelos gabinetes de trabalho das Áreas Curriculares. Por último, o Bloco E inclui um Ginásio, um Parque Desportivo coberto, os Balneários e um Gabinete Médico. A escola possui ainda um extenso espaço exterior que inclui campos desportivos, áreas ajardinadas e um anfiteatro ao ar livre. As excelentes infraestruturas da escola resultaram das recentes obras de requalificação levadas a cabo pela empresa Parque Escolar, que incluíram igualmente a alteração do acesso principal à escola, a articulação de todos os blocos com o edifício de entrada e a renovação de laboratórios e oficinas.

No ano de 2012/2013, a escola possuía 55 funcionários/as não docentes e 187 docentes, sendo que 10 deles eram contratados e os restantes faziam parte do quadro da escola. Estes docentes encontravam-se divididos por 13 áreas curriculares: Inglês (10 docentes); Matemática (18); Educação Física (12); Francês, Espanhol e Português (25); Filosofia, História e Educação Moral (10); Biologia e Geologia (11); Construção Civil (3); Artes (15); Contabilidade, Economia, Geografia e Secretariado (18); Mecânica (13); Informática (19); Eletricidade e Eletrónica (9) e Físico-Química (12).

No ano de 2012/2013, a ESAB era frequentada por 1520 alunos/as, que se encontravam repartidos por cursos científico-humanísticos (851), cursos profissionais (616) e cursos de Educação e Formação de Adultos (53). A oferta formativa no que respeita aos cursos científico-humanísticos inclui as áreas de Ciências e Tecnologias, Artes Visuais e a área Socioeconómica. Por outro lado, pela sua forte componente profissional e técnica, a escola também oferece diversos cursos nesta área: Técnico de Eletrónica, Automação e Comando, Técnico de Informática de Gestão, Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Técnico de Frio e Climatização, Técnico de Energias Renováveis, Técnico de Design de Moda e, finalmente, o curso de Técnico de Secretariado.

Segundo o Projeto Educativo da Escola (PE), “os alunos que a frequentam provêm de estratos socioculturais e económicos muito diversos, o que torna o ensino aqui

ministrado propiciador de uma formação humana integral pela sua aproximação aos universos sociais da vida activa e produtiva” (PE 2010/2013: 8). Na verdade, a ESAB é também uma escola inclusiva, estando preparada para dar resposta aos alunos com necessidades educativas especiais que a frequentam.

O PE tem como princípios e valores orientadores “promover a formação integral dos alunos orientada para os valores de justiça, democracia, sabedoria, tolerância e dignidade humana, a fim de formar cidadãos íntegros, leais, verdadeiros, empenhados e solidários” (PE 2010/2013: 9).

A força e a motivação de alunos e professores da ESAB tornam possível a dinamização de um conjunto de projetos que têm como objetivo principal a divulgação de tudo o que se faz na instituição, tais como a existência de um canal de televisão interno – a Brotero TV – e de um jornal da escola. No âmbito do desporto escolar, a ESAB participa também em várias competições ou torneios, nomeadamente o torneio de Badmínton e o torneio de Voleibol Feminino. O Gabinete do Aluno promove sessões de formação e esclarecimentos nas áreas de Educação para a Saúde, Educação Sexual e *Bullying*, que são ministradas por profissionais da área de saúde. Outro dos projetos de maior visibilidade na ESAB é o evento EcoModa, que apresenta e premeia as criações dos alunos do curso de Técnico de Design de Moda e de Artes, numa noite de grande *glamour*.

Para além de todos estes projetos, a ESAB apresenta ainda um conjunto de iniciativas ao dispor da sua comunidade escolar – pais, professores e alunos. No início do ano letivo, a ESAB prepara uma recepção a alunos da escola e respetivos pais e/ou encarregados de educação. Em Novembro, por ocasião do aniversário de Avelar Brotero, a escola presta-lhe a devida homenagem concebendo algumas atividades relacionadas com esta data, como por exemplo a realização de palestras. Por último, normalmente coincidente com a época dos Santos Populares, a Direção da escola organiza um almoço que marca o encerramento do ano letivo. Ao longo do ano vão sendo desenvolvidos e realizados novos projetos, como é o caso de visitas de estudo.

Finalmente, será importante mencionar a dimensão europeia da ESAB, visto que a escola participa nos projetos europeus Leonardo Da Vinci e *Comenius*, que dão a possibilidade de os alunos frequentarem estágios internacionais e realizarem intercâmbios com alunos de outras instituições europeias.

1.3. As turmas

No âmbito do meu estágio curricular bidisciplinar, fiquei afeta a uma turma de 11º ano de língua francesa do curso profissional de secretariado e a uma turma de 10º ano de língua inglesa do curso científico da área das ciências.

1.3.1. A turma de Inglês

A turma 10º1D, do curso científico da área das ciências, era inicialmente composta por 28 alunos/as; contudo, devido à transferência de uma aluna para outra escola e à mudança de outra para uma área diferente de estudos, a turma viu-se reduzida para 26 alunos (13 rapazes e 13 raparigas).

Após a consulta de dados facultados pela diretora de turma, verifiquei que a média de idades dos alunos variava entre os 15 e os 16 anos e, excetuando o caso de quatro alunos, a turma não registava quaisquer repetências durante o percurso escolar. 96,3% dos alunos efetuaram os seus estudos anteriores em escolas situadas na cidade de Coimbra e residiam na sua maioria no concelho de Coimbra: 39,3% a menos de 10 km da escola e 60,7% entre dez a 19 km da escola. Por este motivo, demoravam normalmente entre trinta minutos a uma hora a chegar à escola.

A mãe era em 67,9% dos casos a encarregada de educação dos alunos/as da turma. Quer as mães quer os pais dos alunos possuíam, na sua maioria, habilitações ao nível do ensino secundário e ensino superior. A família intervinha em 92,6% dos casos de forma positiva na vida escolar do seu educando/a, contactando as vezes necessárias com o diretor de turma.

85,2% dos alunos pretendia prosseguir os seus estudos e enveredar por carreiras ligadas ao desporto ou à saúde (medicina, fisioterapia, veterinária, farmácia, etc.), mas alguns alunos ainda apresentavam dúvidas relativamente à profissão que desejam vir a exercer futuramente. Afirmaram sentir maiores dificuldades nas disciplinas de Matemática e Físico-Química e menores dificuldades nas disciplinas de Biologia, Geologia, Filosofia.

Todos os alunos/as referiram o facto de possuírem um computador com acesso à internet, que utilizavam diariamente, durante cerca de uma a três horas para atividades de lazer ou para efetuarem pesquisas para trabalhos escolares.

Enquanto professora estagiária, fui muito bem acolhida pelos alunos/as da turma, que se revelaram desde o início muito motivados e participativos, não apresentando problemas de comportamento. Participaram sempre que solicitados ou de forma espontânea, possuindo conhecimentos globais que lhes permitiam compreender e estabelecer uma conversação em sala de aula, assim como ler textos e comentá-los. Apenas quatro alunos da turma tinham anteriormente frequentado ou frequentavam escolas de línguas para auxiliar e/ou melhorar o seu desempenho linguístico, sendo que os restantes alunos nunca frequentaram essas escolas. Apesar disso, não considerei a turma completamente homogénea em termos linguísticos – alguns alunos revelaram maiores dificuldades na compreensão e realização de tarefas propostas, especialmente devido à ausência de conhecimentos de base de anos anteriores, e outros/as apontaram a disciplina de Inglês como aquela em que tinham maiores dificuldades.

1.3.2. A turma de Francês

A turma do Curso Profissional Técnico de Secretariado, 11^ºPS, era constituída por 14 alunos/as, mas apenas oito deles frequentavam a disciplina de Francês-continuação: 6 raparigas e 2 rapazes. Os restantes tinham Francês-Iniciação.

Após a consulta dos inquéritos, cujos dados serviram de base à elaboração da caracterização da turma e que me foram facultados pela diretora de turma, verifiquei que a média de idades dos alunos se situava entre os dezasseis e os dezoito anos.

Relativamente ao percurso escolar dos alunos, importa referir que apenas um não apresentava repetências. 75% dos/as alunos/as estudou em escolas fora da cidade de Coimbra, pelo facto de residirem fora de Coimbra. Cerca de 60% dos alunos/as residia a uma distância de 10 a 19 quilómetros da escola, demorando em média entre trinta minutos a uma hora no trajeto que faziam diariamente no percurso casa – escola.

No que diz respeito aos encarregados de educação, verificou-se que 87,5% dos alunos referiram que era a mãe que desempenhava esta função. Quanto às habilitações literárias dos/as encarregados/as de educação, registou-se que variavam entre o 1^º ciclo e o ensino secundário, no caso das mães, enquanto os pais possuíam habilitações literárias respeitantes aos 1^º, 2^º e 3^º ciclos de escolaridade. Desta caracterização, salienta-se ainda que 62,5% dos alunos mencionaram que a família intervinha de uma forma positiva na sua vida escolar.

Quanto aos equipamentos tecnológicos para estudo ou lazer, 87,5% dos alunos possuíam um computador com ligação à internet e utilizavam-no diariamente quer para atividades de lazer (jogar jogos de computador, conversar em redes sociais, etc.) quer para estudar. No entanto, metade dos alunos/as afirmou não estudar com regularidade.

Quando questionados/as sobre a profissão que pretendiam vir a exercer no futuro, duas alunas manifestaram a vontade de trabalharem como esteticistas, um aluno disse que gostava de enveredar pelas áreas de desporto ou de artes, uma aluna referiu que pretendia fazer o curso de psicologia e, finalmente, os restantes alunos revelaram alguma incerteza relativamente à área a seguir futuramente.

Os alunos apontaram a disciplina de Economia como sendo a disciplina em que possuíam maiores dificuldades e a disciplina de Técnicas de Secretariado como sendo aquela em que tinham menores dificuldades.

Enquanto professora estagiária, fui muito bem acolhida e respeitada por esta turma. Considero que tive uma boa relação com os alunos/as, assente no diálogo, bom entendimento e respeito mútuo. A turma revelou-se bastante homogénea a nível linguístico. Os alunos apresentavam algumas dificuldades, nomeadamente no que diz respeito à construção frásica, por não possuírem um vocabulário rico e diversificado que lhes permitisse exprimirem-se corretamente quer ao nível da oralidade, quer ao nível da escrita; contudo, conseguiam compreender o sentido global dos textos orais e escritos que lhes eram apresentados e tentavam interagir corretamente. Mostraram-se muito interessados/as em participar nas atividades propostas na aula, demonstrando gosto pela aprendizagem da língua francesa.

CAPÍTULO 2

A PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

2.1. A professora estagiária

Finalizei a Licenciatura em Tradução em 2001, à qual se seguiram trabalhos nesta área e na área comercial de uma empresa, que me permitiram o contacto permanente com as línguas inglesa e francesa. Em 2006, para efeitos de substituição de uma colega, iniciei o meu percurso como formadora de línguas em cursos de formação profissional a adultos em regimes laboral e pós-laboral e, mais tarde, como professora de Língua Inglesa a crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito das atividades de enriquecimento curricular (AEC).

Entre 2006 e 2008, frequentei ações de formação que me enriqueceram do ponto de vista pessoal e profissional, nomeadamente na área de ensino a 1º ciclo e na área de tradução e, por sugestão de colegas docentes, comecei a candidatar-me aos concursos de professores nacionais e internacionais. Após um processo de seleção que durou 3 meses, fui selecionada para integrar uma equipa de assistentes de português que iria lecionar durante um ano letivo no *département de la Vienne*, em França, mas por motivos de doença, acabei por recusar a colocação.

Todos estes fatores me levaram a “descobrir” uma paixão pela docência. A preocupação em colmatar as minhas lacunas relativas à organização e preparação das minhas aulas, justificadas pelo facto de, tendo seguido a licenciatura pela via científica, não ter realizado as disciplinas didático-pedagógicas necessárias ao exercício da profissão, e o desejo de prosseguir pela via de ensino num futuro próximo foram as razões que me fizeram enveredar pelo Mestrado em Ensino de Francês e Inglês no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

O caminho percorrido desde o reinício dos estudos até à fase de estágio foi longo, mas também promotor de uma segura maturação humana e científica. Por não possuir os créditos suficientes que me permitiam obter a equivalência para transitar para o 2º ciclo de estudos, frequentei cadeiras isoladas durante dois anos letivos. Estas cadeiras e as cadeiras que viria a frequentar no âmbito do 1º ano do Mestrado foram muito importantes nesta fase: elas permitiram-me não só reavivar os conhecimentos, especialmente da língua francesa, uma vez que, desde a conclusão da Licenciatura, não

tivera muitas possibilidades de utilizar ou contactar diretamente com a língua, como também me ajudaram a ter uma noção mais abrangente e atualizada das diversas metodologias de ensino existentes, incluindo a sua evolução ao longo dos tempos, e da diversidade de materiais e tecnologia que poderia utilizar nas aulas a lecionar.

2.2. As expectativas e os desafios

Iniciei o estágio com muitas expectativas relativas à escola, aos alunos e ao próprio corpo de orientação. Embora a minha experiência em termos de docência fosse muito reduzida, limitando-se a umas centenas de horas de formação ministrada a adultos e a quatro anos de ensino de Inglês nas AEC, lecionar em escolas de 1º Ciclo ajudou-me a perceber a estrutura e a dinâmica de funcionamento de um Agrupamento de Escolas e a sentir-me mais confiante e menos nervosa na hora de olhar de frente os meus alunos. No entanto, por ter trabalhado apenas com adultos e crianças muito pequenas, a possibilidade de trabalhar com adolescentes numa sala de aula pareceu-me um grande desafio, especialmente por recear que as turmas me colocassem problemas em termos de comportamento, não sentissem empatia pela minha presença, não me respeitassem enquanto professora e por isso não se revelassem participativas nas minhas aulas. A frequência de cadeiras isoladas na Licenciatura e o 1º ano de Mestrado contribuiu para um reavivar do conhecimento e sobretudo da prática e fluência no uso de cada uma das línguas quer oralmente quer por escrito, questão tanto mais importante para mim naquele momento, quanto a paragem demasiado longa entre a primeira licenciatura e o reinício dos estudos na via de ensino acabara por comprometer a minha fluência, concretamente em francês.

Os primeiros dias na escola permitiram-me conhecer as turmas, outros docentes, os membros da direção, os funcionários e as minhas orientadoras. Por me parecerem pessoas experientes e acessíveis, compreendi desde logo que seria possível trabalhar em equipa e não me senti pressionada pelo facto de estar a ser avaliada. Criei expectativas elevadas a título pessoal, esperando que o estágio me permitisse melhorar o meu desempenho e os meus conhecimentos e também esperava corresponder às expectativas das orientadoras apresentando materiais de qualidade e cumprindo os prazos estabelecidos com rigor. Aliás, as grandes dificuldades com as quais me deparei ao longo

do estágio dizem respeito sobretudo à seleção, concepção e didatização de materiais e à gestão de tempo.

A absoluta necessidade de conciliar alguma atividade profissional com a realização do estágio e tudo o que ele implica em termos de dispêndio de tempo fez-me criar, em conjunto com as orientadoras, uma estratégia pessoal de gestão do tempo, nomeadamente através do estabelecimento de prazos de entrega de materiais mais alargados e de contactos diretos frequentes via internet, através do sistema *Skype*. Esta estratégia foi muito positiva porque me permitiu manter alguma da minha atividade profissional e, simultaneamente, realizar o estágio pedagógico na escola.

Do ponto de vista didático-pedagógico, a experiência de estágio foi bastante enriquecedora e positiva. Pude aprender muito sobre como proceder à seleção e preparação de materiais adequados aos conteúdos e às turmas, assistir às aulas das minhas orientadoras, que sempre foram para mim grande motivo de reflexão, e aprender a avaliar o meu próprio trabalho de forma contínua e permanente. A capacidade de autocrítica é, com efeito, uma das áreas mais sensíveis e imprescindíveis no bom desempenho desta profissão. Embora todos estes elementos tenham sido importantes porque me permitiram organizar o meu trabalho, a minha metodologia de ensino e, de certa forma, ajudaram a “animar” a aprendizagem da língua estrangeira, não posso deixar de referir a oportunidade que o estágio proporciona em termos de transmissão de conhecimentos aos alunos. Porque a obrigação máxima do professor é não só ensinar os seus alunos, como dotá-los de métodos e estratégias que lhes permitam continuar a aprender por si mesmos o que ainda não sabem.

A preparação de materiais absorveu grande parte do meu tempo de estágio e constituiu um grande desafio porque tive, inicialmente, dificuldades em estabelecer elos de ligação que me permitissem transitar de uma atividade para outra de forma suave e coerente e em criar atividades interessantes, diversificadas e adequadas aos temas a tratar em aula e aos objetivos a atingir. Creio que a opinião das orientadoras foi importante para me guiar na estruturação das aulas a lecionar; contudo, considero que a experiência de lecionação foi muito mais relevante para ultrapassar este obstáculo, porque pude receber de forma imediata o *feedback* dos alunos relativamente às atividades propostas, refletir sobre ele e, a partir daí, organizar ou reorganizar o meu trabalho. Na verdade, a necessidade de, assistida por uma grande capacidade de

autocrítica e de observação muito realista e objetiva do que se vai passando na sala de aula, reorganizar continuamente as suas estratégias em prol da motivação e da participação do/a aluno/a e a autoavaliação e o reconhecimento das eventuais pequenas falhas e sua remediação, parecem-me constituir o cerne da evolução de um/a professor/a no aperfeiçoamento contínuo do seu trabalho.

Assistir às aulas das orientadoras permitiu-me adquirir uma perceção diferente de outras metodologias utilizadas e das reações dos alunos às mesmas. As aulas ministradas pelas orientadoras eram essencialmente de cariz tradicional – recorria-se fundamentalmente ao manual na aula de Inglês e ao módulo na aula de Francês, conciliando-se as explicações da matéria com exercícios de consolidação. Embora fossem interativas, penso que este método e o facto de escreverem o sumário no início da aula tornavam as aulas previsíveis aos olhos dos alunos, que se mostravam um pouco dispersos e desmotivados ao aperceberem-se do tipo de atividades que se seguiriam. Percebi, então, que teria de alterar as minhas estratégias: escreveria o sumário apenas no final da aula para que a diversidade de atividades a desenvolver nos diferentes momentos da aula tivessem alguma novidade e atratividade, e assim despoletassem alguma curiosidade nos alunos, e utilizaria com frequência materiais audiovisuais, nomeadamente apresentações em formato *Powerpoint*, pequenos vídeos e ficheiros áudio. A utilização de novas tecnologias na sala de aula foi essencial porque cativou os/as alunos/as e imprimiu ritmo às aulas. Com efeito, mesmo as tecnologias devem ser utilizadas de forma equilibrada, intercaladas com outros materiais para não tornar a aula monótona nem demasiado previsível, e devem ser testadas antes da sua utilização em sala de aula para evitar falhas de funcionamento. Na verdade, apesar de ter testado sempre os materiais antes de iniciar cada aula, numa delas o som do computador e das colunas não funcionou e perdi alguns minutos a tentar resolver o problema que acabou por solucionar-se com a ajuda dos alunos. Esta experiência permitiu-me constatar que é importante não depender demasiado das tecnologias e como é imprescindível ter sempre um “plano B” preparado caso elas não funcionem para evitar perdas de tempo ou alguma confusão e agitação na sala de aula.

As aulas observadas também me permitiram aperceber-me das diferenças entre o sistema de ensino dos cursos científico-humanísticos (aulas de Inglês) e o sistema de ensino dos cursos profissionais (aulas de Francês). No caso deste último, o ensino é feito

por meio de módulos elaborados pelas professoras da própria escola segundo as diretrizes do programa do Ministério da Educação, permitindo seguir os ritmos de aprendizagem dos alunos de uma forma mais individualizada. Por se tratar de um ensino modular, os alunos não ficam retidos nem transitam para o ano seguinte, apenas progridem para o módulo seguinte e sempre que não tenham 90% de assiduidade às aulas ou não consigam ter avaliação positiva ao módulo, devem ser acionados mecanismos de acompanhamento e realizada uma prova de recuperação. No entanto, enquanto professora estagiária, considero que a diferente elaboração de planificações no ensino profissional constituiu um desafio enorme a ultrapassar por serem planificações mais específicas e detalhadas, construídas a partir do “Programa da disciplina de Francês – Componente de Formação Sociocultural” dos Cursos Profissionais de Nível Secundário do Ministério da Educação e ter de associar corretamente as competências aos objetivos e às situações de aprendizagem de cada aula respetiva. A necessidade de refazer mais do que uma vez a planificação é talvez um dos obstáculos mais difíceis de enfrentar enquanto professora estagiária, mas revelou-se crucial para o meu crescimento profissional e para a realização com sucesso do estágio pedagógico. Considero, ainda, que a orientadora teve um papel fundamental na elucidação de como elaborar corretamente uma planificação: tendo por base planos de aulas já lecionadas, elaborámos juntas um conjunto de planificações e foi-me possível esclarecer, com a sua ajuda, todas as dúvidas que iam surgindo.

2.3. A lecionação das aulas

2.3.1. As aulas de Inglês

Durante o período de estágio, lecionei nove aulas de cariz sumativo e uma aula de cariz formativo. A primeira aula teve por objetivo introduzir algum vocabulário ligado aos desportos, nomeadamente à natação, e rever a utilização das estruturas gramaticais “Past Simple” e “Past Continuous”. Considero que foi uma aula muito positiva por ter sido o meu primeiro contacto com a turma, enquanto professora estagiária, e porque me permitiu perceber qual o tipo de atividades que mais motivariam os alunos a participar nas minhas aulas.

A segunda aula, subordinada ao tema “Cyberbullying”, teve por objetivo alertar os alunos para o tema da violência verbal e perseguição através da internet, gerando uma

interação entre alunos e professora estagiária, e também trabalhar os advérbios de modo. Por ser a primeira aula de avaliação sumativa, senti-me mais pressionada e insegura, porque o sucesso da aula dependia do funcionamento dos materiais audiovisuais que havia preparado e porque os alunos passariam uma parte considerável da aula sentados, a ver um filme (seriam mostrados pequenos excertos, intercalados com diversos exercícios subordinados aos mesmos). No decurso da aula surgiram duas dificuldades: o som do filme não funcionou inicialmente e não fiz uma das paragens do filme no sítio correto, logo os alunos não puderam responder de forma adequada às questões colocadas. Pedi desculpa por estas falhas e prossegui a aula, mas aprendi a importância de testar os materiais previamente na sala e, no caso de filmes em que há a obrigatoriedade de se efetuarem paragens, de fazer a gravação de cada uma das partes do filme a mostrar em ficheiros diferentes.

As duas aulas seguintes tiveram por objetivo ler e analisar um conto do escritor norte-americano Richard Zimler e foram muito relevantes por serem a minha primeira experiência de leção de um conto de leitura extensiva e por me darem a oportunidade de debater temas como o multiculturalismo, a importância de se aprender uma língua estrangeira e a violência psicológica. Por ser um conto demasiado extenso, pedi aos alunos que o lessem antecipadamente e, portanto, estruturei as atividades da aula tendo em consideração que os alunos já conheceriam o conto no momento da aula. No entanto, deparei-me com dois problemas: os alunos não leram o conto, condicionando a realização das atividades que estavam projetadas e, segundo a orientadora, apesar de o plano de aula se encontrar bem concebido, com atividades muito interessantes e diversificadas, capazes de captar a atenção dos alunos e motivar a aprendizagem, era demasiado ambicioso por existir um desfasamento entre as atividades propostas e o tempo previsto para a sua realização. Deste modo, não me foi possível cumprir o plano de aula na totalidade e verifiquei, no final da aula, que apenas uma pequena parte do conto fora lida e analisada. Embora mantendo os mesmos objetivos, foi necessário reestruturar toda a aula seguinte, partindo do princípio de que os alunos não prosseguiriam a leitura do conto em casa e deveríamos terminar a sua leitura na sala de aula e também estabelecer tempos de realização de cada tarefa da aula mais coerentes, para se poder cumprir com o novo plano de aula. Seccionei o conto, dividi-o por grupos de trabalho, instruindo cada grupo para trabalhar a sua parte, devendo em seguida

apresentar os resultados do seu trabalho ao resto da turma. Os alunos mostraram-se motivados e empenharam-se nas suas tarefas e, desta forma, foi possível trabalhar o conto integralmente, respeitando o plano de aula concebido e cumprindo os objetivos propostos.

Nas duas aulas seguintes trabalhou-se o tema “The world of technology”. Na primeira aula concentrámo-nos em comentar o impacto da tecnologia no nosso quotidiano e as vantagens e as desvantagens da sua utilização, mencionando as maiores invenções da humanidade. A segunda aula teve como objetivo principal contactar com o vocabulário relativo aos jogos de computador e levar os alunos a pensar nos prós e nos contras da utilização de jogos de computador com cenas de violência explícita. Segundo a orientadora, os objetivos estavam bem definidos, as aulas bem estruturadas, consegui imprimir um bom ritmo ao desenrolar das atividades e os alunos tiveram oportunidade de falar, ouvir, ler e escrever. Tratando-se deste tema, estruturei as aulas de forma a incluir jogos, atividades de expressão dramática e alguma interação oral. Os alunos mostraram-se muito interessados e participaram de forma ativa nas atividades propostas. No entanto, a orientadora alertou-me para a necessidade de pronunciar de forma perfeita e clara alguns termos que seriam de mais difícil perceção para os alunos. Confirmar a correta pronúncia levou-me a consultar dicionários *online* no sentido de escutar a forma de pronunciar as palavras indicadas para que pudesse fazê-lo de forma absolutamente correta e espontânea diante da turma.

A sétima aula lecionada foi sobre o tema “Teenage magazines” e envolveu a realização de atividades de compreensão escrita, jogos, atividades de expressão dramática (AED) e alguma interação oral. Os alunos participaram ativamente na aula, mostrando-se interessados não só pela diversidade de atividades mas também cativados pelo próprio tema da aula.

As duas últimas aulas lecionadas foram subordinadas ao tema “Young people in the global era”. Na primeira aula trabalhou-se o subtema “Teenagers’ first love experience” e dividi a aula em três momentos principais: um primeiro momento dedicado à realização de AED cujo objetivo era a utilização de vocabulário relativo a estados de espírito e sentimentos ligados ao período da adolescência; um segundo momento dedicado à escuta de uma canção e recolha de ideias sobre os aspetos positivos e negativos de se estar apaixonado pela primeira vez, contidos na sua letra; e, finalmente, um último

momento dedicado a um jogo de *Trivial Pursuit*, subordinado ao tema da adolescência, contendo questões para alertar e informar os alunos sobre aspetos importantes como a primeira relação sexual, doenças sexualmente transmissíveis, etc. No decorrer do estágio, esta turma sempre se mostrou muito participativa e, dado o bom nível de língua dos alunos, sempre foi possível estabelecer uma excelente interação com os mesmos. No entanto, enquanto professora estagiária deparei-me pela primeira vez com um problema: embora recetivos às atividades propostas, os alunos não se mostraram “à vontade” com o tema estudado e não queriam responder a perguntas que envolvessem o foro pessoal, com receio de serem motivo de troça por parte de colegas. Por este motivo, perdeu-se muito tempo de aula numa tentativa de interagir com os alunos, que não resultou, o ritmo de aula decresceu e não foi possível terminar o jogo do *Trivial Pursuit*. Esta situação ensinou-me que devemos estar mesmo preparados para quaisquer situações que possam surgir numa sala de aula: deveria ter-me preparado para o facto de os alunos poderem mostrar-se renitentes em participar criando situações alternativas que pudessem levá-los a participar sem ferir as suas suscetibilidades. Ao mesmo tempo, percebi que os/as alunos/as sentem particular motivação por jogos que envolvam competição entre equipas e pela realização de exercícios auditivos envolvendo músicas e que poderia ter utilizado este facto para explorar exaustivamente a parte vocabular dos temas lecionados para que os/as alunos/as entendessem o vocabulário a utilizar, quando e como o utilizarem. Segundo Scrivener (2005: 229), “Lexis is important and needs to be dealt with systematically in its own right”, acrescentando também que “Our job does not finish as soon as students have first met some new lexis; we need to help them practise, learn, store, recall and use the items.” No entanto, por uma questão de gestão de tempo, a exploração de vocabulário ficou um pouco aquém das expectativas.

Na segunda e última aula subordinada ao tema “Young people in the global era”, o subtema tratado foi “Teenagers’ future careers: the best jobs in the world”. Os/as alunos/as tiveram oportunidade de visualizar um vídeo, realizar exercícios de gramática e exercícios de compreensão escrita, seguidos de uma videoconferência com um cientista a residir no Reino Unido e, finalmente, de uma atividade de expressão dramática. A aula foi muito interativa e a turma participou de forma motivada, mas foi sobretudo culturalmente enriquecedora, porque deu a conhecer aos/às alunos/as como é trabalhar e estudar no Reino Unido e puderam compreender que, para uma comunicação eficaz

numa língua estrangeira, é importante dominar não só as competências linguísticas mas também as competências culturais.

2.3.2. As aulas de Francês

Durante o ano de estágio, lecionei catorze aulas de Francês – uma aula de cariz formativo e treze aulas de cariz sumativo. Como se tratava de uma turma de ensino profissional, cuja lecionação funciona por módulos, durante as minhas aulas foram abordados três módulos de ensino diferentes.

A primeira aula lecionada foi subordinada ao tema “Les dangers sur l’internet” contido no módulo 5, “Communication et globalisation”, e nela incluí um jogo, o visionamento de vídeos e exercícios de gramática relativos a tempos verbais do modo indicativo, que permitiriam trabalhar com os alunos as quatro competências linguísticas: ler, ouvir, falar e escrever. Apesar de ser uma aula de cariz formativo, revelou-se particularmente importante por ser o primeiro contacto pessoal com a turma, que me permitiu não só perceber o nível de conhecimentos linguísticos da turma e o grau de ligação existente entre os alunos, mas também detetar possíveis falhas a colmatar no meu desempenho enquanto professora estagiária. Sendo uma turma constituída apenas por oito alunos, equacionei a possibilidade de realizar diversos trabalhos de grupo nas aulas através dos quais os alunos desenvolveriam a sua autonomia e partilhariam as suas opiniões. A aula decorreu de forma positiva e o comentário favorável da orientadora transmitiu-me segurança para continuar a desenvolver um bom trabalho com a turma.

As quatro aulas seguintes, inseridas no módulo 5 e lecionadas durante o primeiro período, incluíram os temas “Les réseaux sociaux” et “L’internet et les affaires” e com eles foram explorados dois pontos gramaticais – as orações condicionais e os pronomes relativos. Pretendi mostrar aos alunos o que são redes sociais, nomeadamente os seus pontos positivos e negativos, trabalhar com eles o vocabulário relativo à internet e ao mundo dos negócios, explicar a utilização das orações condicionais e distinguir entre os diferentes pronomes relativos invariáveis. Selecionei atividades bastante diversificadas que pudessem privilegiar as diferentes competências, se adequassem aos objetivos das aulas e ao nível de conhecimento dos alunos, recorrendo a jogos, AED, textos interessantes com vocabulário claro e simples e material audiovisual. Os/As alunos/as participaram ativamente nas atividades propostas, evidenciando claro interesse e à

vontade na discussão dos temas tratados, mas, por outro lado, manifestaram alguma dificuldade na consolidação dos pontos gramaticais estudados e na exposição oral das suas ideias. Acompanhei os/as alunos/as na realização dos seus trabalhos na sala de aula, quer em contexto de trabalho individual quer em trabalhos em grupo, circulando pela sala e auxiliando sempre que necessário com sugestões ou explicitando dúvidas.

No entanto, ao longo destas quatro aulas deparei-me com dificuldades de várias ordens. Manifestei uma tendência para utilizar de forma excessiva os mesmos conectores frásicos no discurso e para adotar um tom de voz pouco firme, que no momento considerava ser o adequado por se tratar de uma turma com apenas oito alunos. Assumir uma postura mais decidida e segura perante a turma foi um passo complexo e gradual, por me ser difícil adequar o tom de voz à dimensão da turma e por não querer quebrar alguma familiaridade que já tinha criado com os/as alunos/as precisamente por serem em tão reduzido número. No entanto, este passo foi importante uma vez que me permitiu captar a sua atenção com maior facilidade e evitar distrações. Por outro lado, tentei colmatar o problema da utilização dos mesmos conectores frásicos, encontrando sinónimos para cada um dos conectores utilizados e tentando construir frases mais simples para não recorrer sempre às mesmas estruturas gramaticais.

2.4. Os seminários de Supervisão Pedagógica

Os seminários de supervisão tiveram lugar uma vez por semana na ESAB e serviram para apresentar materiais a utilizar nas aulas a lecionar, discutir planos de aula por mim elaborados, planificar e organizar as atividades extracurriculares a desenvolver durante o ano letivo, avaliar as aulas que ministrei e analisar as propostas de atividades a desenvolver em sala de aula no contexto do tema que escolhi para o meu projeto de investigação.

Cada um dos seminários de supervisão tinha a duração de noventa minutos, que tinham de ser bem geridos para podermos cumprir os pontos acima mencionados. No entanto, houve momentos em que tivemos de terminar o trabalho iniciado no seminário por internet, através de ligação *Skype*, porque o tempo de duração do seminário nem sempre foi suficiente para tratar de todos os assuntos.

Os seminários iniciavam-se com uma pequena exposição dos materiais concebidos para as aulas a lecionar ou um pequeno comentário sobre o meu desempenho na última

aula lecionada, se fosse esse o caso, seguindo-se a análise e comentário da professora orientadora. As orientadoras chamavam a atenção para pormenores que necessitavam de ser alterados, nomeadamente em termos de estruturas linguísticas usadas nas planificações ou atividades que não funcionariam tão bem quanto o esperado naquela turma específica. No caso do seminário de Francês, tive a oportunidade de conhecer mais alguns assuntos relacionados com a turma (como problemas de comportamento e alunos com uma taxa assiduidade muito baixa a outras disciplinas), uma vez que a orientadora era a diretora da turma à qual eu estava afeta.

Nos primeiros seminários de supervisão apercebi-me das diferenças entre as planificações utilizadas pelo grupo de Inglês e pelo grupo de Francês: o grupo de Francês trabalhava com planificações de unidades didáticas enquanto o grupo de Inglês não. Comecei por ter algumas dificuldades na elaboração destas planificações de unidade por não aplicar o vocabulário correto, tendo de proceder a diversas reformulações das planificações apresentadas. A orientadora percebeu a minha frustração e decidiu que deveríamos dedicar os primeiros dias de seminário a observar e analisar planificações de unidades didáticas já elaboradas para que pudesse compreender e corrigir as minhas falhas. Não consegui elaborar corretamente planificações de unidades didáticas durante as primeiras semanas de permanência na escola, mas depois com o tempo e a experiência exigida pela quantidade de planificações a produzir consegui resolver o problema.

Por ser a única professora estagiária a realizar o estágio curricular na ESAB, nem sempre me foi possível ter um olhar suficientemente distante e objetivo da minha prestação, sobretudo no tocante às eventuais pequenas falhas que pudesse ter cometido no decorrer das aulas. Os seminários permitiram-me trocar ideias e experiências que me fizeram refletir sobre o meu desempenho e corrigir algumas práticas menos corretas ou que não estavam a resultar como eu pretendia, tornando-se num espaço de partilha de ideias, de experiências e dificuldades que iam surgindo, no qual também foi possível estabelecer um relacionamento próximo com as orientadoras.

Embora nem sempre concordando com as sugestões de alteração de atividades dadas pelas professoras orientadoras, sobretudo nos casos em que as minhas atividades me pareciam bastante interessantes, quer pela novidade que em meu entender traziam, quer pelos materiais atrativos a que recorria, aprendi a reformular estratégias e metodologias, tendo em conta o tempo e os recursos materiais de que dispunha, os objetivos da aula e

até o perfil das turmas em questão. As sugestões com as quais nem sempre estive de acordo possibilitaram-me desenvolver um trabalho melhor não só junto dos alunos, porque os levaram a participar de forma mais ativa, mas também junto das próprias orientadoras, uma vez que o trabalho de um/a professor/a numa escola deve ser feito num espírito de colaboração e não de individualismo, e estou consciente de que, trabalhando futuramente numa escola, encontrarei opiniões diferentes das minhas e terei de aprender a trabalhar com todos, respeitando estas diferenças.

Os seminários revelaram-se essenciais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, pois foi através deles que me tornei mais metódica e autónoma em termos de organização do trabalho – por motivos de conciliação do trabalho com a realização do estágio houve a necessidade de programar as atividades a realizar e os prazos de entrega de materiais com muita disciplina –, mas também se revelaram muito enriquecedores pedagógica e didaticamente. Aprendi a elaborar instrumentos de avaliação dos alunos, nomeadamente testes de avaliação formativa e sumativa, e penso agora em detalhes que não considerava anteriormente, como por exemplo nas pontes a criar com a aula anterior e entre as próprias atividades da aula, na importância do reforço positivo ou no testar os equipamentos e materiais antes de uma aula. Estou melhor preparada para gerir situações de elevado *stress*, possuo maiores conhecimentos relativos à dinâmica de funcionamento burocrático de uma escola (faltas de alunos, organização de atividades que envolvam a saída da escola, trabalho de direção de turma, etc.) e considero-me mais confiante frente a um grupo-turma para lidar com situações adversas de comportamento e outras situações que possam surgir, nas quais tenha de alterar a minha estratégia de ensino.

Gostaria, todavia, de ter tido oportunidade de trabalhar com alunos de necessidades educativas especiais, pois estaria melhor preparada para futuramente lecionar a turmas com estes alunos.

2.5. As atividades extracurriculares

Uma das primeiras tarefas enquanto professora estagiária foi a elaboração de um Plano Individual de Formação (PIF), que incluía o número e a data das aulas a lecionar em cada uma das disciplinas e as atividades extracurriculares a realizar ao longo do ano letivo. A seleção das atividades extracurriculares a desenvolver não foi fácil, porque tive

de compatibilizar o programa de ensino das turmas, as propostas pessoais das orientadoras, o calendário escolar e a autorização de realização das atividades por parte da direção da Escola. Após a sua elaboração, compreendi que o PIF continha muitas atividades e que corria o risco de não haver tempo de realizar tudo o que me havia proposto.

No decurso do ano letivo, dinamizei um conjunto de atividades extracurriculares com o auxílio e a supervisão das minhas orientadoras de estágio. No âmbito da disciplina de Inglês, organizei uma visita de estudo aos estúdios do canal SIC e da Rádio Comercial e à Embaixada dos Estados Unidos da América, em Lisboa, que se realizou primeiramente com a turma 10º1D, a turma à qual estive afeta, e mais tarde com a turma 10º3B; e uma palestra com o escritor norte-americano Richard Zimler, que teve lugar no Auditório da ESAB e que contou com a participação de membros de toda a comunidade escolar da ESAB. Para além destes projetos, pude ainda dinamizar um “Speaking Lab” direcionado para os/as funcionários/as da escola, realizado todas as quintas-feiras durante a hora de almoço e cujo objetivo era desenvolver competências de expressão e compreensão na língua inglesa, num ambiente informal de aprendizagem.

No âmbito da disciplina de Francês, organizei uma visita de estudo à Fundação Champalimaud, ao Museu das Comunicações (Casa do Futuro) e à Embaixada de França, na qual participaram três turmas de cursos profissionais da escola, entre elas a turma à qual estive afeta; organizei um Encontro de Professores de Francês; colaborei na organização da Semana do Cinema Francês e dinamizei um *atelier* apelidado “J’aime le Français” com turmas do 6º ano de escolaridade, na Escola Secundária Quinta das Flores, em Coimbra.

Para além destas atividades, participei, com o estatuto de observadora, nas reuniões de Departamento, de Conselho de Turma e de Avaliação das turmas às quais estive afeta; participei numa ação de formação promovida pela Associação Portuguesa de Professores de Francês (APPF) subordinada ao tema “Jeux et enjeux”, com o objetivo de recolher material para a elaboração do meu trabalho monográfico e, a convite da Dr.^a Helena Loureiro, assisti a uma das suas aulas de Inglês de uma turma de 12º ano. Nesta aula, a professora apresentou uma nova abordagem ao ensino da poesia, analisando um poema subordinado ao tema da escravatura, inserindo materiais diversificados como pequenos vídeos, uma música, imagens em formato *powerpoint*, pequenos jogos e algum material

de *realia*. Após presenciar esta aula, na qual recolhi ideias bastante positivas, percebi que a análise de textos poéticos poderá ser feita de forma diferente e cativante, levando os alunos a participar de forma interessada, mesmo aqueles que possuem mais dificuldades linguísticas.

A organização, colaboração ou dinamização destas atividades ocuparam uma grande percentagem do tempo de realização do estágio, mas revelaram-se muito importantes para o meu crescimento enquanto futura docente por serem a minha primeira experiência neste domínio, contribuírem para uma aproximação não só dos alunos mas da restante comunidade escolar e por me permitirem analisar os aspetos positivos e menos positivos que teria de reconsiderar na preparação de semelhantes atividades futuras.

Por serem atividades muito diversificadas, com objetivos distintos e o grau de empenho na sua realização ter sido idêntico, torna-se difícil indicar quais as que mais gostei de realizar; contudo, gostaria de tecer algumas considerações sobre aquelas que ficaram um pouco aquém das minhas expectativas e que teriam de ser repensadas no caso de uma nova futura organização. Começo por referir o Encontro de Professores de Francês. Este Encontro teve lugar no dia 2 de março de 2013, no Auditório da ESAB e reuniu no seu painel de oradores a Presidente da APPF, um representante da Embaixada de França em Portugal, a então Diretora da Alliance Française de Coimbra, os dois responsáveis pelo projeto “La Chanson en Scène”¹ e uma professora de Francês da Universidade Nova de Lisboa. Propunha-se dinamizar um espaço de reflexão e apresentação de novas estratégias e abordagens a usar na aula de Língua Francesa, de maneira a encorajar o gosto pela aprendizagem desta língua estrangeira através de aulas mais dinâmicas e inovadoras. No entanto, a intervenção da maior parte do painel de oradores falhou no cumprimento deste objetivo, divagando sobre questões políticas relativas à pouca participação e empenho de governantes e comunidade escolar nas atividades propostas quer pela própria Associação de Professores quer pelos professores de algumas escolas. Gostaria de, no final do Encontro, ter sido capaz de enumerar um conjunto de novas estratégias ou abordagens para motivar os alunos para a aprendizagem da língua francesa, mas poucas foram as ideias deixadas e por este motivo

¹ “La chanson en scène” é um concurso no qual os/as alunos/as participam apresentando uma encenação de uma canção francófona à sua escolha.

creio também ter defraudado a confiança que o público que assistiu ao Encontro depositou em mim, enquanto responsável pela sua organização.

Finalmente gostaria de mencionar o Encontro com o escritor norte-americano Richard Zimler, realizado no dia 17 de Abril de 2013 no Auditório da ESAB, entre as 15 horas e as 16h30. O autor começou por apresentar-se, falou de algumas das suas obras e relacionou a sua vivência pessoal e conceção da vida com a sua profissão de escritor. No final da sua intervenção, os membros da assistência tiveram oportunidade de colocar questões ao autor, adquirir e autografar alguns dos seus livros, seguindo-se um pequeno lanche de confraternização. Este Encontro destinava-se a elementos da comunidade escolar, entre os quais professores, alunos e fãs do escritor e, nomeadamente, à turma 10ºD, com a qual trabalhara alguns excertos de *Ilha Teresa*, uma das obras de referência do autor, uns meses antes do referido Encontro. A oportunidade de dar a conhecer não só um autor de reconhecidas qualidades humanas mas também um escritor de excelência no panorama da literatura mundial pareceu-me uma experiência única, que não correspondeu às minhas expectativas pelo facto de não termos tido um grande número de presenças no Auditório. O Encontro foi agendado para uma quarta-feira por não haver aulas durante a tarde; contudo, muito poucos alunos compareceram à palestra, concluindo-se que a comunidade escolar não demonstrou tanto envolvimento quanto aquele que eu esperava. No entanto, as pessoas presentes participaram de forma entusiasta e, no final, uma das alunas presentes fez uma entrevista ao autor, que foi gravada para a BroteroTV.

Após um balanço deste último ano de trabalho, creio que as expectativas criadas relativamente ao decorrer do estágio foram superadas: consegui criar um bom ambiente de trabalho com as duas turmas às quais estive afeta, ultrapassando o meu receio de os/as alunos/as não me respeitarem enquanto docente por me verem ainda como uma professora estagiária/aluna universitária em fase de final de curso de professores e também não tive problemas de comportamento em nenhuma das turmas. Recebi por parte de toda a escola, incluindo docentes, não docentes e orientadoras, todo o apoio e auxílio que necessitei. Embora receando em alguns momentos não ser capaz de concluir os PIFs a que me propus por neles ter incluído um grande número de atividades a realizar, consegui organizar e dinamizar todas as atividades propostas, tentando dar igual atenção e importância a ambas as línguas estrangeiras. Por último, tive ainda a oportunidade de propor e realizar com os/as alunos/as Atividades de Expressão Dramática (AED), que me

permitiram apurar algumas conclusões relativamente à sua utilização no contexto de sala de aula. Sobre estas atividades, que constituem o tema do meu estudo empírico, falarei no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

AS ATIVIDADES DE EXPRESSÃO DRAMÁTICA NAS AULAS DE LE

3.1. A seleção do tema

Perante o ano de estágio e tendo de tratar uma questão pedagógica pertinente, selecionei este tema tendo em consideração três fatores: pretendia explorar algo com uma vertente mais prática do que teórica, que fosse lúdico e permitisse motivar os alunos a interagir em sala de aula e, finalmente, que me interessasse ao nível pessoal. A paixão e o interesse pelas artes dramáticas surgiram no ensino secundário aquando da frequência da disciplina de Expressão Dramática e permaneceram durante três anos, período no qual integrei um grupo de teatro amador. A oportunidade de frequentar a ação de formação “A Fresh Approach: Bringing Learning to Life”, ministrada pela *Lewis School of English*,² em janeiro de 2012, no Porto, reavivou o meu interesse pela utilização da Expressão Dramática em sala de aula e levou-me a acreditar nos benefícios da sua utilização, pelo facto de proporcionar aos alunos a possibilidade de experienciarem uma realidade que não apreendem por meio das explicações do/a professor/a ou dos manuais escolares. Com este estudo, pretendo aferir a real utilidade e os benefícios do uso da Expressão Dramática nas aulas de língua estrangeira, debruçando-me essencialmente sobre as reações dos alunos à sua utilização.

3.2. A expressão dramática no contexto da aula de língua estrangeira

A Expressão Dramática (ED) constitui uma abordagem muito própria do ensino da língua estrangeira (LE) que, tal como observa Zyoud (2010:1), permite ligar “students’ emotions and cognition as it enables students to take risks with language and experience the connection between thought and action”. Sendo “multisensory, visual, auditory, kinesthetic, tactile, multi-intelligent, emotionally linked learning” (Baldwin, 2004: xi), podemos exteriorizar através dela o que temos no nosso interior (Guerra, 2007: 2), colocando-nos numa situação imaginária ou no papel de outra pessoa. Por promover a comunicação, proporcionando oportunidades de comunicação em contextos e situações

² Escola privada de línguas, criada em 1976 e sediada em Southampton, que tem à disposição de professores alguns *workshops* de formação pedagógica e também formação na área da Expressão Dramática com um projeto denominado “The Theatre Express”.

autênticas, interessantes e úteis (Ronke, 2005: 108), pode considerar-se uma atividade comunicativa (Zyoud, 2010: 4).

Dado que aprender uma língua é um processo complexo, porque a aprendizagem se dá aos níveis cognitivo, emocional e físico, a aprendizagem através da ED dá-se, de forma passiva, através da compreensão e da memorização e, de forma ativa, aplicando-se esse conhecimento às ações e ao discurso (Ronke, 2005: 137). Deste modo, a ED rompe com os métodos de ensino tradicionais, permitindo aprender de uma forma mais prática, em contacto imediato com a língua.

Por utilizarem os mesmos elementos expressivos e a mesma linguagem, os conceitos de Expressão Dramática (ED) e Teatro são frequentemente confundidos. No entanto, ED e Teatro não são a mesma coisa, porque têm objetivos diferentes. Enquanto o Teatro é uma forma de arte que visa apresentar um produto (uma peça de teatro) a um público e portanto encontra-se mais ligado ao mundo do espetáculo, a ED retira ideias do Teatro mas tem objetivos pedagógicos e de desenvolvimento “directed toward the growth and development of the participant rather than the entertainment or stimulation of the observer” (Combs, 1998: 9 *apud* Dervishaj, 2009: 53).

A utilização de linguagem verbal e não-verbal é um dos elementos comuns a ambos os conceitos e caracteriza-se como sendo pessoal e complexa, porque implica mostrar não só sentimentos como uma parte de si mesmo, fazendo-o mesmo quando a competência de expressão oral é limitada. “Learners learn to notice, analyse, and imitate culture-specific gestures or other nonverbal cultural behaviours” (Ronke, 2005: 130), o que lhes permite alcançar “a deeper understanding and appreciation of the foreign culture and language” (*idem*: 133).

O aparecimento da ED no currículo nacional deu-se em 1979, com o nome de Movimento e Drama, e só mais tarde, a partir de 1981, surgiu a designação de Expressão Dramática (Guerra, 2007: 2); contudo, ambas foram introduzidas como disciplinas autónomas. A elaboração do Currículo Nacional do Ensino Básico de 2002 valorizou a educação artística como peça fundamental na formação e desenvolvimento do/a aluno/a, introduzindo a ED como área artística opcional no 3º ciclo à disposição de acordo com as ofertas de cada escola (ME-DEB, 2002: 149), mantendo-se como disciplina autónoma. No entanto, na parte consagrada às línguas estrangeiras, o ME-DEB (2002) também refere

que a ED pode ser utilizada nestas aulas como método de aprendizagem que permite desenvolver competências específicas, nomeadamente a competência da comunicação.

3.2.1. Benefícios

As atividades de Expressão Dramática (AED) podem ser usadas em qualquer parte da aula dependendo do objetivo que se pretenda atingir. No início da aula, poderão servir como “warm-up” para introduzir um tópico a lecionar ou a rever, ou simplesmente para captar a atenção dos alunos. A utilização de AED no contexto da aula de língua estrangeira pode trazer enormes benefícios ao nível linguístico, social e psicológico. De acordo com Ronke (2005: 151), os/as alunos/as sentem orgulho no seu trabalho, maior autoestima, empatia pelas outras pessoas, maior motivação intrínseca para aprender a língua e ainda um prazer particular no processo. A autora acrescenta que todos estes fatores contribuirão para reduzir a ansiedade e a inibição dos/as alunos/as, dando-lhes a oportunidade de praticar as suas competências orais e de escrita, o vocabulário e as estruturas gramaticais. Para além disto, este tipo de atividade promove a responsabilidade e a espontaneidade, a sincronização das linguagens verbal e não-verbal e ajuda a uma memorização mais rápida. Baldwin (2004) acrescenta ainda que o espírito crítico, a espontaneidade, a criatividade, a imaginação, a comunicação não-verbal, a diversão e a reflexão saem valorizadas com a realização destas atividades: “ Creativity cannot happen in a vacuum. It relies on the ability to play with existing knowledge and ideas in a way that generates and creates new ideas that are original to the thinker” (Baldwin, 2004: 63). O/A aluno/a tem oportunidade de mostrar as suas ideias, de experienciar os problemas recriados nas situações propostas e assumir a responsabilidade pelos seus atos. Por este motivo, o diálogo, a tolerância e o respeito mútuo saem reforçados.

Para além disso, a ED adequa-se a todos os estilos de aprendizagem³ por incorporar uma mistura de imagens, movimentos, palavras e sons (Baldwin, 2004: 15); permite alternar o trabalho de grupo com o trabalho individual e enriquece a experiência da

³ Cada aluno/a tem uma forma diferente de aprender. Apesar de existirem inúmeros modelos de estilos de aprendizagem apresentados por especialistas das áreas de Ciências da Educação e Psicologia, refiro-me apenas a três estilos de aprendizagem: o auditivo (o indivíduo aprende melhor ouvindo), o visual (aprende melhor lendo) e o cibernético (aprende melhor fazendo, isto é executando as tarefas).

aprendizagem porque a torna mais real; é motivadora e permite ao professor avaliar as competências pessoais e sociais dos alunos.

Segundo Courtney (1968: 13), a ED também pode favorecer outros tipos de aprendizagem: intrínseca (ligada ao desenvolvimento de qualidades como a perceção, a concentração e a criatividade); extrínseca (desenvolvimento de outras áreas curriculares, como a história, a literatura ou a cultura do país de origem da língua estrangeira); estética (relativa à capacidade de resposta, à intuição, etc.) e artística (desenvolvimento de competências ligadas à arte teatral). Aliás, a ideia de utilizar a ED para mobilizar e sistematizar saberes provenientes de outras áreas do conhecimento também é mencionada no Currículo Nacional do Ensino Básico, que defende que as práticas dramáticas “podem motivar os alunos para o prosseguimento de investigação e aprendizagens na sala de aula e fora dela” (ME-DEB, 2002: 177). Assim sendo, a ED contribui para uma educação holística do indivíduo, reunindo múltiplas dimensões – “plástica, sonora, da palavra e do movimento em acção” (ME-DEB, 2002: 177) – que se integram nas diferentes atividades que apresentarei em seguida.

3.3. Tipos de Atividades de Expressão Dramática e sua aplicação nas aulas de LE

Há cinco conceitos-chave importantes a ter em conta no desenvolvimento desta temática – o jogo dramático, a mímica, a improvisação, a interpretação de papéis e a simulação. No decurso das minhas leituras por diversas vezes estes conceitos me pareceram ambíguos e contraditórios, parecendo retratar as mesmas técnicas didáticas, sobretudo pelo facto de partilharem uma mesma característica: os aprendentes são convidados a representar um papel e a fingir ser alguém ou alguma coisa, colocando-se numa situação hipotética e imaginária de forma a atingirem um determinado objetivo linguístico e pedagógico. É, contudo, possível distinguir estes conceitos. Falarei, em seguida, das diferenças que nos permitem reconhecer os vários tipos de AED e apresentarei algumas propostas de aplicação dessas atividades nas aulas de LE.

3.3.1. Jogo dramático

Em textos teóricos sobre esta área, surgem normalmente duas designações para as atividades dramáticas em geral – jogo dramático ou expressão dramática.

Segundo Corvin (1991: 455), o jogo dramático é uma prática coletiva, que funciona pela improvisação e cujo objetivo é motivar os/as alunos/as a participar numa mesma atividade. O mesmo autor refere que ao jogo dramático podemos chamar expressão dramática. Esta perspetiva não foi mencionada por nenhum outro autor consultado; contudo, na bibliografia de referência consultada, há autores que referem que o conceito de expressão dramática é mais amplo e englobante do que o conceito de jogo dramático.

Beauchamp (1997: 110) acrescenta que o jogo dramático “*explore et expose le théâtre, son mode particulier de travail créateur, son histoire, ses genres, ses styles et ses créateurs; le théâtre, art et profession relance et nourrit la pratique du jeu dramatique*”.⁴ No entanto, Leenhardt (1997: 23) lembra que o jogo dramático “*não é teatro. Este normalmente parte de um texto que traduz uma acção dramática, evolutiva, através de situações a serem vividas pelas personagens.*” Na realidade, apesar de utilizar frequentemente elementos do teatro, o jogo dramático envolve improvisação de situações propostas, fazendo trabalhar a língua em situação.

Uma outra perspetiva é apresentada em *Le Théâtre au collège* (Ministère de l'Éducation Nationale de la Recherche et de Technologie, 1997: 15), segundo a qual o jogo dramático envolve uma partilha de emoções, gestos e palavras e nele cada interveniente pode ser ao mesmo tempo espectador ou ator, desfrutando de uma mesma aprendizagem. Assim sendo, enquanto ator o aluno poderá desenvolver a sua competência de produção oral e enquanto espectador a sua competência de compreensão.

Renoult *et al.* (1986: 14) definem jogo dramático como uma mistura “*doseada de gesto e palavra, expressão corporal e expressão oral.*” Acrescentam ainda comentários sobre a importância da interiorização da personagem a interpretar, com todas as suas características psicológicas e aspeto exterior. Ryngaert (1981) acrescenta que o jogo dramático não necessita de acessórios ou cenários, pois basta-lhe o espaço da sala de aula. O mesmo autor (1981: 211) defende também que o “*jogo dramático cria no seio da sala uma rede de relações não habituais. Porque supõe uma situação de jogo (e de prazer), assim como uma relação afectiva diferente, provoca alterações notórias na relação pedagógica e uma modificação importante das trocas entre os alunos.*” Em suma,

⁴ Tradução: “Explora e expõe o teatro, o seu modo de trabalho criador, a sua história, os seus géneros, os seus estilos e os seus criadores; o teatro, arte e profissão, relança e alimenta a prática do jogo dramático.”

o conceito de jogo dramático confunde-se facilmente com os conceitos de expressão dramática ou teatro porque utilizam elementos comuns aos dois; contudo, o jogo dramático parece-me uma AED bastante completa e abrangente porque pode envolver diversos elementos: expressão corporal, gestos, palavras. Por este motivo, todos podem participar, independentemente da sua maior ou menor fluência na língua.

Le Théâtre au collège (Ministère de l'Éducation Nationale de la Recherche et de Technologie, 1997: 15-16) apresenta como exemplos de jogo dramático: mimar frases, sentimentos ou situações ligadas a rituais da rotina diária (levantar-se, preparar-se e ir para o trabalho, etc.) ou outros eventos, como uma festa de casamento ou de aniversário e, numa fase seguinte, introduzir elementos extra e inesperados, como por exemplo objetos ou peças de vestuário para trabalhar a capacidade de improvisação dos alunos.

Na turma de Inglês pude aplicar o jogo dramático numa aula subordinada ao tema "Teenagers' first love experience". Para introduzir esta AED, pedi aos alunos sugestões de sentimentos ou emoções que os adolescentes podem ter relativamente à escola, aos seus pais, amigos, etc., e fui apontando as palavras sugeridas no quadro. Seguidamente, fiz um círculo à volta dos termos que considerei mais importantes e pedi a seis alunos/as que formassem uma linha do meu lado esquerdo e a sete alunos/as que fizessem o mesmo do meu lado direito. Expliquei-lhes, então, que faríamos um jogo que se dividiria em 3 momentos, devendo cada um dos/as alunos/as selecionar secretamente uma das palavras com o círculo. Depois de selecionadas as palavras, demos início ao jogo dramático. Num primeiro momento, um dos alunos à minha direita disse a sua palavra em voz alta e os alunos na fila da esquerda mimaram esse sentimento utilizando apenas as suas expressões faciais; num segundo momento, o aluno da fila direita repetiu a sua palavra e os alunos da esquerda utilizaram expressões faciais e movimentos corporais para mimar essa palavra; e, finalmente, num terceiro e último momento, após ouvirem a repetição da palavra, representaram-na utilizando expressões faciais, movimentos corporais, sons e palavras. Esses treze alunos jogaram duas vezes, para dar a oportunidade a ambas as filas de mimarem um sentimento, sendo seguidamente substituídos pelos restantes treze elementos da turma que observaram a realização da primeira ronda do jogo e o processo repetiu-se, mantendo as mesmas regras e condições.

Esta atividade superou as minhas expectativas e colhi resultados bastante positivos: envolveu toda a turma de forma muito interativa e funcionou muito bem como primeira

atividade da aula, porque captou a atenção dos/as alunos/as para as atividades seguintes. O primeiro grupo começou por participar de forma tímida no jogo dramático, mas acabou por se envolver de forma mais natural com o desenrolar do jogo, enquanto o segundo grupo se mostrou genuinamente mais motivado e divertido, eventualmente porque tivera oportunidade de observar a mecânica do jogo. Para o sucesso desta AED é determinante a forma como o/a docente organiza o jogo dramático: pode pedir sugestões de palavras aos alunos precavendo-se de situações inesperadas, tais como serem sugeridas palavras demasiado vagas ou complexas para utilizar no jogo ou, no caso de alunos/as com maiores dificuldades linguísticas, o/a professor/a pode auxiliar com o vocabulário ou fornecê-lo. É importante que exista uma grande variedade de palavras para evitar a sua repetição excessiva; contudo, a repetição e o escrever no quadro ajudam à memorização do vocabulário.

Escolhi um jogo dramático semelhante ao utilizado na aula de língua inglesa para verificar os resultados da sua aplicação na turma de Francês. Para introduzir o vocabulário a utilizar na AED, os/as alunos/as começaram por realizar uma ficha na qual tinham de ler frases e identificar os sentimentos aí retratados (Anexo I). Seguidamente, pedi-lhes que memorizassem um desses sentimentos e que formassem uma linha do lado direito e outra do lado esquerdo e expliquei-lhes que cada aluno diria, em três fases diferentes, o seu sentimento para que os outros o representassem numa primeira fase com a expressão facial, numa segunda fase com a expressão corporal e finalmente com as expressões facial e corporal e utilizando a linguagem verbal. Os alunos seguiram as instruções do jogo com rigor e participaram de forma entusiasta, tal como sucedera com a turma de Inglês. Pude verificar que os alunos com maiores dificuldades linguísticas se mostraram mais descontraindo e “entregaram-se” à interpretação dos seus sentimentos com agrado e determinação. Em suma, posso concluir que esta AED resultou de forma muito positiva: motivou os alunos a participar em outros jogos dramáticos e permitiu-lhes não só aprender a identificar algum vocabulário ligado aos sentimentos/estados de espírito, mas também a memorizar algum desse vocabulário. No final da atividade constatei que palavras como “indigné(e), passionné(e), énérvé(e), triste, paniqué(e)” haviam sido assimiladas pela turma.

3.3.2. Mímica

Sousa Bastos (1994: 92) refere que mímica é a “arte de fallar aos olhos, sem ajuda da palavra, por gestos, posturas, acenos e movimentos do corpo, sujeitos a certas leis.” Pavis (1996: 206) acrescenta que a linguagem verbal pode existir apenas para apresentar ou encadear as situações a mimar; contudo, nenhum outro autor consultado refere o uso da palavra como parte integrante desta AED.

A mímica envolve uma aquisição inconsciente da língua uma vez que não existe preocupação com o discurso produzido, mas sim com a forma como se mostra e reproduz o significado daquilo que se pretende transmitir. O objetivo é comunicar uma mensagem que deverá chegar de forma correta ao seu recetor. Esta técnica apresenta essencialmente três benefícios: “although no language is used during the mime, the mime itself can act as a catalyst to generate and elicit language before, during and after the activity” (Zyoud, 2010: 5); é muito útil no processo de memorização, para efeitos de revisão e consolidação de estruturas vocabulares, e o professor poderá, após o exercício, utilizar imagens que os alunos terão de identificar usando as estruturas apresentadas na atividade de mímica; e, por último, os alunos que se sentem pouco à vontade para falar, ganharão maior confiança para realizarem a atividade frente aos seus colegas precisamente porque não estarão preocupados em utilizar a língua (Zyoud, 2010: 5). Desta forma, compreendem que não necessitam da palavra para transmitirem uma mensagem, podendo utilizar apenas os gestos e as expressões faciais: um cruzar de braços para indicar descontração ou aborrecimento e um levantar de sobrancelhas para mostrar surpresa ou curiosidade (Harmer, 2007: 44).

Este autor (2007: 116) refere ainda que a mímica pode ajudar a mobilizar conhecimentos culturais uma vez que nem todos os gestos ou expressões faciais são universais e portanto “what might seem acceptable in one situation or place will not be appropriate in another”.

O primeiro contato da turma de Inglês com esta AED surge a propósito do tema “*Violence in videogames*”. A aula iniciou-se com dois pequenos jogos para introduzir o tema da aula, nos quais os alunos tinham de escutar sons característicos de jogos de vídeo e identificá-los. No final do jogo, convidei os alunos a participarem num jogo de mímica e dividi-os em duas equipas (A e B), explicando-lhes que seriam projetadas, na parede ao fundo da sala, algumas imagens de situações de videojogos relacionadas com

os sons anteriormente mencionados, mas a cada ronda do jogo apenas uma das equipas poderia observar o que seria projetado. O objetivo do jogo seria mimar as situações visionadas para que os colegas da outra equipa pudessem adivinhar de que tipo de videojogo se tratava. A equipa A foi a primeira a visualizar as imagens e a tentar mimá-las para a equipa B adivinhar e vice-versa. Alguns alunos não respeitaram as instruções e acabaram por ter acesso às imagens antes do início do jogo. Apesar disso, a realização desta atividade foi bastante produtiva: toda a turma se envolveu de forma entusiasta, sem constrangimentos linguísticos. Como a maioria do vocabulário necessário ao jogo fora fornecida na atividade anterior, esta AED foi uma ótima oportunidade para rever e consolidar o vocabulário e ofereceu aos alunos menos confiantes o momento certo para participarem sem se expor demasiado perante a turma. Acredito que o jogo de mímica poderia ter resultado melhor se, em lugar de se projetarem as imagens, os alunos pudessem visualizá-las em *flashcards*, pois isto evitaria que os mais curiosos tivessem acesso às imagens de modo inoportuno. O meu papel enquanto professora também foi fundamental para o sucesso da atividade: o jogo de mímica imprimiu bastante ritmo à aula e gerou alguma confusão na sala, portanto tive de assumir uma postura mais firme perante o grupo e empenhar-me em gerir o tempo de realização da tarefa.

Numa outra aula subordinada ao tema “Teenage magazines”, o jogo de mímica surgiu como quarta atividade da aula, após a observação e comentário de quatro capas de revistas para adolescentes. Nesta AED, solicitei a sete voluntários que mimassem ações que se encontravam em *flashcards* que distribuí pelos sete para que os colegas pudessem adivinhar a que secções da revista correspondiam (Anexo II). Os alunos não só se voluntariaram efusivamente para mimar as ações como participaram de forma tão entusiasta que várias vezes tive de apelar para a participação ordenada de todos, solicitando que colocassem o dedo no ar sempre que quisessem intervir no jogo. Como nenhum vocabulário foi fornecido previamente, decidi que seria benéfico escrever no quadro o nome das secções da revista que os alunos iam adivinhando para reverem os termos.

A última atividade de mímica realizada com a turma de Inglês foi introduzida após um jogo dramático, numa aula subordinada ao tema “Teenagers’s first love experience”. Comecei por escrever no quadro pequenos versos retirados da canção “The first time we fall in love” dos *Kinks* e pedi aos alunos que apresentassem sugestões de gestos para

representar cada uma das palavras. Todos os alunos participaram de forma entusiasta, sugerindo gestos diferentes e revelando maior dificuldade em encontrar gestos que pudessem representar artigos definidos e indefinidos e preposições. Após termos adotado um gesto para representar cada uma das palavras, convidei os/as alunos/as a escutar a música e foi bastante interessante observar a sua reação à medida que iam identificando na canção os versos que lhes tinha pedido que mimassem. Em seguida, realizaram um exercício de compreensão escrita, importante para verificar se tinham percebido todo o vocabulário contido na letra da música e logo depois pedi-lhes que, em grupos de três ou de quatro elementos, selecionassem um verso da canção e tentassem encontrar um gesto para cada uma das palavras, devendo utilizar os gestos adotados ao encontrarem as mesmas palavras. Cada grupo teve de, sincronizadamente, mimar o seu verso diante da turma para que os colegas adivinhassem de que verso da letra da música se tratava. Inicialmente, tinha projetado apenas a apresentação de três grupos diferentes, mas decidi alterar o meu plano de aula permitindo que todos os grupos de trabalho apresentassem as suas propostas de mímica uma vez que os/as alunos/as se mostraram claramente envolvidos/as nesta AED.

Em suma, este jogo de mímica foi muito interativo e, sem dúvida, a atividade que mais me surpreendeu e agradou em termos de resultados e participação. Nenhum dos alunos se sentiu inibido em momento algum e pude constatar que esta AED contribuiu de forma bastante positiva para a aquisição de vocabulário não só a curto como a médio prazo, pois alguns alunos mostraram posteriormente ainda lembrar-se de vocabulário graças a este jogo de mímica, utilizando alguns dos gestos adotados no jogo em outras aulas para que os colegas se lembrassem das palavras associadas aos mesmos.

Na turma de Francês, a propósito da análise do conto “La Ronde”, propus a realização de um jogo de mímica relacionado com as atividades que se podem realizar com amigos. A turma foi dividida em duas equipas – A e B – e o objetivo do jogo seria um elemento de uma das equipas tirar um cartão contendo uma imagem e mimá-la para que os elementos da equipa contrária pudessem adivinhar de que atividade se tratava (Anexo III). No final de cada situação mimada, o elemento responsável pela mímica deveria escrever o nome da ação no quadro. A atividade trouxe ritmo e dinamismo à aula e produziu bons resultados: os/as alunos/as puderam rever vocabulário já adquirido (“aller à la plage, se promener en vélomoteur, nager, jouer à l’ordinateur”, etc.) e mostraram-se

particularmente entusiasmados/as ao conseguirem identificar a atividade com o vocabulário correto em francês.

3.3.3. Improvisação

Pavis (1996: 171) define improvisação como sendo uma técnica na qual se representa algo de forma inventada e inesperada, sem tempo prévio de preparação. Em *Expression Dramatique à l'Élémentaire Guide Pédagogique* (Gouvernement du Québec, 1975) considera-se que existem dois tipos de improvisação: a improvisação livre, sobre um tema que surge naturalmente e se desenvolve de forma espontânea por parte dos alunos, sem envolver uma preparação prévia, e a improvisação planificada, que possibilita a discussão de um determinado tema bem como a planificação das etapas do seu desenvolvimento, uma vez que as instruções são dadas antecipadamente. É referida nesta mesma obra a importância não só de se criar uma atmosfera de confiança e descontração mas também de se transmitirem as instruções de forma muito clara para evitar hesitações e para que os/as alunos/as acreditem no que estão a fazer e levem “a sério” a atividade.

Embora alguns autores considerem a improvisação uma AED isolada, vou referir-me a ela como uma técnica que pode ser aplicada no desenvolvimento dos 4 tipos de AED que aqui apresento.

3.3.4. Simulação versus Interpretação de papéis

Os conceitos de simulação e de interpretação de papéis estão de alguma forma ligados e podem gerar alguma confusão no tocante aos limites de cada um deles; contudo, palavras diferentes ilustram conceitos diferentes.

Kodotchigova (2002) explica a diferença entre os dois conceitos com base na “authenticity of the roles taken by the students”. Para a autora, a interpretação de papéis envolve o desempenho de papéis fictícios que não se representariam na vida real (como por exemplo o papel de Presidente dos Estados Unidos da América), enquanto na simulação o papel a representar envolve uma situação de comunicação que pode suceder na vida quotidiana (como por exemplo representar o papel de um lojista que tem de atender um cliente estrangeiro).

Zyoud (2010: 7) acrescenta que a simulação diz respeito a situações da vida real, podendo envolver a resolução de um problema ou a tomada de uma decisão, indicando

como exemplos a compra de um bilhete de autocarro ou a recusa de um convite para uma festa. Antunes (1987: 58) complementa estas ideias referindo que nas simulações o aluno terá sempre acesso à situação que lhe é colocada através de material de suporte e as situações são sempre muito específicas – a “utilização da língua responde a uma necessidade imediata”. Por serem situações da vida real, Zyoud (2010) considera que os/as alunos/as terão menores dificuldades em representá-las, porque podem transportar para a situação as suas próprias experiências e conhecimentos. No entanto, Antunes (1987: 58) acredita ser complexo desenvolver este tipo de AED com jovens e adultos pelo facto de adotarem facilmente comportamentos estereotipados.

A mesma autora (1987: 56 a 57) define interpretação de papéis como sendo “qualquer interpretação, representada, de um diálogo pelos alunos, quer esta interpretação seja fiel ao texto ou comporte variantes e elementos de improvisação.” Scrivener (2001: 155) não menciona elementos de improvisação na sua definição, mas refere que na interpretação de papéis normalmente são fornecidas informações em cartões sobre os papéis a interpretar e os participantes poderão dispor de um período de tempo para organizarem as suas ideias e prepararem os seus diálogos. O mesmo autor aponta como exemplo desta AED a representação de um diálogo entre um/a vegetariano/a e um açougueiro.

Segundo Bray (2010: 13 a 17), a introdução da interpretação de papéis na aula de língua estrangeira deve seguir 3 etapas:

a) introdução, que serve para despertar o interesse dos/das alunos/as para a atividade, introduzir o vocabulário necessário, trabalhar aspetos pragmáticos da língua ou fornecer um modelo e preparar o cenário;

b) execução da atividade;

c) recolha do *feedback* quer do/a docente quer dos/as alunos/as e a repetição da AED para promover a confiança e corrigir alguns dos erros detetados.

Kodotchigova (2002) afirma que este tipo de AED pode ajudar a criar uma consciência cultural, uma vez que os/as alunos/as podem “reflect upon cultural differences, learn to examine their perceptions and treat representatives of other cultures with empathy”. A autora menciona 6 passos importantes para colocar em prática esta AED:

1. seleção da situação a representar, dando oportunidade aos/às alunos/as de praticarem o que aprenderam e aceitando as suas sugestões como forma de motivação;

2. adequação da situação escolhida ao nível de conhecimentos linguísticos da turma;

3. preparação linguística;
4. entrega de cartões com informação relativa à situação e às personagens;
5. atribuição de papéis tendo em consideração as competências e as personalidades dos/as alunos/as;
6. avaliação da atividade: a turma analisa a forma como decorreu e o que aprendeu.

A mesma autora refere ainda que na simulação se dá mais importância à interação entre os participantes enquanto na interpretação de papéis o foco é mais individual e centrado na “communication in a different social and cultural context” (Kodotchigova, 2002); contudo, o importante não é distinguir estes dois conceitos mas compreender as oportunidades que este tipo de atividades fornece (Livingstone *apud* Zyoud, 2010: 7).

Escolhi uma aula subordinada ao tema *Cyberbullying* para introduzir as AED na turma de Inglês. A seleção da interpretação de papéis foi feita em função dos objetivos que pretendia atingir: a prática da oralidade e da escrita, a utilização de vocabulário específico ligado ao tema e a consciencialização pessoal para o tópico em discussão. Nesta aula, os/as alunos/as visionaram um filme sobre o tema; durante o visionamento procedi a várias pausas para que pudessem responder a questões que serviram para testar a sua compreensão oral. Após o visionamento do filme, os/as alunos/as formaram pares e, ao mesmo tempo que as instruções eram projetadas no quadro, foi-lhes explicado que teriam de construir um diálogo entre uma vítima de *bullying* e o seu agressor, no qual a vítima confrontaria o agressor.

Por ser a minha primeira experiência de aplicação de AED em contexto de sala de aula, era importante que corresse bem para motivar os/as alunos/as a participar em futuras atividades do género. No entanto, receava que a preparação e a execução dos diálogos gerassem alguma confusão e agitação na sala de aula e que os/as alunos/as não se voluntariassem para representar os seus diálogos por se sentirem demasiado desconfortáveis ou nervosos na presença do grupo-turma.

Percebi que os alunos não estavam de forma alguma familiarizados com a realização de AED nas aulas de língua estrangeira e, eventualmente por este motivo, não revelaram inicialmente grande entusiasmo pela atividade proposta (Anexo IV). Durante a preparação do diálogo, fui circulando pelos grupos de trabalho, auxiliando sempre que necessário com vocabulário ou algumas estruturas gramaticais e pude verificar que os alunos se sentiam um pouco perdidos relativamente à atividade a realizar, porque as

instruções que eu dera não haviam sido suficientemente claras. Por este motivo, a realização da atividade durou muito mais tempo do que o previsto. Não obstante estas adversidades, os/as alunos/as empenharam-se bastante, produziram texto e interiorizaram o que seria “estar na pele” de um *bullied*. Houve inclusive alguns alunos com maiores dificuldades linguísticas que venceram a sua timidez e se voluntariaram prontamente para interpretar os seus papéis. A AED serviu de ponto de partida para um pequeno debate sobre o tema do *bullying* e antevisões do final do filme apresentado.

Em suma, mesmo tratando-se de uma primeira tentativa, a atividade de interpretação de papéis colheu resultados muito positivos, uma vez que me permitiu observar a primeira reação da turma à utilização das AED nas aulas de língua estrangeira e identificar lacunas na execução da atividade a colmatar na realização de futuras atividades do mesmo tipo. Creio que teria sido benéfico pedir a um/a aluno/a para ler as instruções contidas no *powerpoint* projetado, pois a leitura em conjunto teria ajudado a dissipar quaisquer dúvidas que os/as alunos/as pudessem ter relativamente à tarefa a preparar. Penso que teria sido ainda vantajoso para a aprendizagem se pudéssemos ter consagrado alguns minutos da aula a assinalar dificuldades de expressão e a apresentar sugestões de superação dessas dificuldades. Pude verificar, por exemplo, alguma tendência para substituírem o *Present Perfect* por outros tempos verbais, como o *Present Simple* ou o *Past Simple* e para utilizarem expressões muito semelhantes ao português, tais como “for the good of us” em lugar de “for our own sake” (Anexo V). No entanto, de uma forma geral, a turma não demonstrou grandes dificuldades linguísticas durante a realização da AED (utilizou algum vocabulário ligado ao tema que tinha sido introduzido no filme visionado), mas considero que a atividade correu bem porque os alunos recorreram a conhecimentos linguísticos anteriormente adquiridos. A decisão de solicitar aos alunos que escrevessem os seus diálogos em papel retirou, evidentemente, algum poder de improvisação, mas possibilitou a prática da produção escrita e evitou a utilização de um nível de linguagem inadequado ao espaço da sala de aula. Por fim, importa ainda referir que esta AED contribuiu para que os/as alunos/as estreitassem os laços de relacionamento entre si. Sendo uma turma recém-formada, os alunos ainda não mostravam sinais de estar familiarizados uns com os outros e esta AED foi fundamental para trocarem impressões entre si, trabalharem em conjunto e darem-se a conhecer ao restante grupo.

Na segunda experiência de interpretação de papéis com esta turma pedi aos alunos que, a partir da leitura de um artigo publicado na revista *Rolling Stone*, reproduzissem um diálogo entre um/a jornalista e a cantora mencionada no artigo, fazendo uso das informações publicadas. Como pretendia verificar o grau de improvisação da turma, isto é, a sua capacidade de usar vocabulário e expressões daquele domínio de forma intuitiva, expliquei-lhes que não poderiam registar quaisquer anotações; procedemos à distribuição de papéis e apenas lhes concedi um ou dois minutos para interiorizarem as suas personagens e organizarem a sua linha de pensamento. Contrariamente ao que sucedera aquando da realização de outras AED, desta vez os alunos não se voluntariaram com determinação – apenas dois pares de alunos manifestaram interesse e aceitaram o desafio de representar aquelas personagens e creio que o fizeram apenas por sentirem alguma destreza linguística relativamente aos restantes colegas de turma. Apesar disso, ambos os pares desrespeitaram as instruções dadas, colocando questões que não tinham nada a ver com as informações constantes no artigo e utilizando algum registo linguístico pouco adequado à situação e à sala de aula.

Embora eu considere que tenha sido um excelente exercício para verificar a capacidade de improvisação dos alunos, julgo que esta AED não resultou da forma como eu esperava. Para realizar este tipo de atividade é necessário que possuam alguma proficiência na língua, caso contrário apenas os/as que têm maior fluência linguística participarão e, portanto, há que dotar de meios para que todos participem na atividade. O facto de não terem cumprido as instruções dadas e de utilizarem algum vocabulário inadequado à sala de aula retirou qualidade aos diálogos produzidos e seriedade à própria atividade. Admito que, enquanto docente, deveria ter tido uma atitude mais determinada para com os alunos, alertando-os para a forma como a AED não deveria decorrer.

A última aula de língua inglesa na qual utilizei as AED foi importante por dois motivos: pude verificar a reação dos alunos a uma nova atividade de interpretação de papéis, uma vez que a última vez não correria de forma muito positiva, e pude aferir de que forma a realização de uma atividade comunicativa imediatamente antes desta AED poderia influenciar o desempenho dos alunos. A interpretação de papéis surgiu no final de aula, após atividades de compreensão oral e escrita que serviram para introduzir o vocabulário ligado ao mundo do trabalho e uma atividade comunicativa na qual os alunos puderam

colocar perguntas a um cientista a residir no Reino Unido, via *Skype*, sobre as possibilidades de viver ou estudar nesse país. Logo após esta videoconferência, solicitei aos alunos que representassem um diálogo entre um entrevistador e um candidato a uma oferta de emprego e procedemos à atribuição dos respetivos papéis. O diálogo seria guiado, sendo que os alunos tinham de seguir as instruções contidas numa folha de compreensão escrita que lhes forneci (Anexo VI), e deveriam escolher uma das ofertas de emprego mencionadas num vídeo projetado no início da aula. Os/as alunos/as tiveram apenas alguns minutos para preparar o seu diálogo, mas pedi-lhes que não fizessem anotações nos seus cadernos. Desta vez, as representações seriam gravadas em vídeo para me permitir verificar com mais calma todos os erros dos alunos e as reações dos colegas que os observavam.

Era importante que a última atividade corresse bem, fundamentalmente porque pretendia deixar aos alunos uma experiência positiva em termos de AED, motivando-os a participarem de forma ativa e sem inibições em futuras atividades do género. Pude observar que a existência de uma atividade comunicativa antes da execução da AED contribuiu para desinibir os alunos, motivar a sua autonomia e incitar ao uso da língua estrangeira, embora alguns dos alunos que procuraram questionar o cientista tenham sido os mesmos que se voluntariaram para participar na AED.

Na sua generalidade, creio que a interpretação de papéis correu bem e de forma organizada. Os alunos tiveram tempo suficiente para prepararem os seus diálogos, respeitaram as instruções e os conteúdos dados, fizeram diálogos muito construtivos e criativos (Anexo VII) e chegaram a representar adquirindo pronúncias diferentes para mostrarem que eram estrangeiros a ir à Austrália, facto que destaco como ponto bastante positivo desta AED. Lamentavelmente, poucos alunos se voluntariaram para representar os seus diálogos diante dos restantes colegas. De maneira a poder analisar com maior detalhe as interpretações dos alunos, decidi registar a aula em vídeo e pude observar que o nível de fluência melhorou bastante comparativamente à primeira AED realizada com esta turma assim como o grau de à vontade dos alunos durante a interpretação dos seus papéis. Em termos de correção linguística, os alunos não revelaram um desenvolvimento significativo, continuando a cometer erros gramaticais graves sobretudo na elaboração da forma interrogativa. Por outro lado, a gravação da AED também me permitiu perceber que alguns dos/as alunos/as observadores/as não se

encontravam muito atentos aquando da realização dos diálogos, conversando com outros colegas e provocando algum ruído de fundo. A atenção prestada ao desenrolar da atividade nem sempre permite ao/à docente constatar esta situação; contudo, creio que chamar a atenção desses/as alunos/as naquele momento poderia colocar em risco a concentração do grupo que se encontrava a representar os seus papéis. Uma boa estratégia para evitar esta situação teria sido fornecer uma tabela na qual os/as alunos/as observadores/as registassem erros relativos a gramática, pronúncia, entoação, etc., que seriam analisados após a realização da AED.

Na turma de Francês, a atividade de interpretação de papéis foi utilizada em quatro ocasiões diferentes. A propósito da análise do conto “La Ronde” de Jean-Marie Le Clézio, selecionei esta AED para os alunos poderem praticar a produção oral e ajudá-los a interiorizar as ideias principais do conto. Por este motivo, resolvi que seria benéfico introduzi-la como atividade final, após a leitura de alguns parágrafos e análise do conteúdo e do vocabulário. Apesar de não ser o primeiro contacto da turma com este texto, estas atividades foram fundamentais para apresentar as personagens Martine, Titi, o seu namorado e o enredo da história e preparar o terreno para a realização da interpretação de papéis. Este conto fala sobre a preparação e execução de um roubo perpetrado por estas jovens e por isso pedi aos alunos que, tendo em conta o estado de alma das personagens, preparassem um diálogo entre Martine e Titi (e eventualmente o namorado de Titi) no qual falariam do evento que iria ocorrer. Durante a preparação dos diálogos, fui orientando os grupos com ideias e ajudando com o vocabulário. Todos os alunos se empenharam na tarefa, mas pelo facto de demonstrarem claras dificuldades na construção dos diálogos, concordei em conceder um pouco mais de tempo para realizarem essa tarefa. Apesar disso, os alunos mostraram-se pouco confiantes relativamente a terem de representar os seus diálogos perante os colegas.

Em suma, a realização desta AED colocou-me perante uma situação com a qual ainda não me deparara: os alunos estavam nitidamente colados aos seus apontamentos, por conseguinte a AED mais se assemelhou a uma leitura pouco expressiva do que a uma verdadeira interpretação de papéis. No entanto, achei positivo o facto de terem produzido bons diálogos, ainda que muito curtos, e também o facto de termos tido a oportunidade de comentar em conjunto o desempenho de cada um dos grupos, apresentando correções para alguns dos erros mais graves.

Numa segunda aula subordinada ao tema “La Ronde: les rapports d’amitié entre les personnages”, os/as alunos/as preencheram um pequeno texto com palavras que se encontravam num quadro e prepararam uma leitura expressiva seguida de uma pequena dramatização desse texto (Anexo VIII). Uma vez que a cena a representar ocorria na esplanada de um café, levei alguns acessórios para a aula de forma a criar o cenário de uma situação de comunicação real: uma toalha de mesa, um enfeite de flores, uma bandeja para o empregado de mesa, copos, bebidas e alguns aperitivos. A leitura expressiva e a posterior dramatização do diálogo tinham como objetivo melhorar as capacidades de leitura e de pronúncia das palavras, alargar o vocabulário dos alunos, dando-lhes ainda a oportunidade de aprenderem pela prática e de ganharem um pouco mais de confiança em si mesmos para participarem em futuras AED de forma mais espontânea.

A ideia do cenário agradou bastante à turma e acabou por conferir uma maior seriedade à atividade. Os alunos fizeram um esforço para dramatizar os seus diálogos da forma mais real possível e constatei que se sentiam mais descontraídos pelo facto de não terem sido eles próprios a ter de criar o diálogo. A pronúncia e a entoação saíram realmente reforçadas com a leitura, porque os alunos cometeram menos incorreções aquando da dramatização do que na altura da leitura, mas creio que teria sido importante repetir a leitura expressiva do texto para se aprimorar a pronúncia. Embora a memorização não fosse importante nesta tarefa, os/as alunos/as mostraram ter apreendido alguns vocábulos ou pequenas expressões aquando da representação dos seus papéis, tentando não colar-se tanto ao texto escrito no papel.

Numa terceira ocasião, os alunos aprenderam a identificar a estrutura de uma notícia. Após construírem uma notícia a propósito do roubo descrito no conto “La Ronde”, foram convidados a preparar um diálogo entre uma jornalista e uma testemunha do roubo a partir da notícia elaborada. No entanto, os/as alunos/as não conseguiram preparar a sua notícia por falta de tempo e, quando dramatizaram os seus diálogos, tiveram de improvisar pois não possuíam um texto no qual pudessem basear-se. Revelaram, por exemplo, maiores dificuldades na construção da forma interrogativa (“Quand ça situation se passe?” em vez de “Quand est-ce que cette situation s’est passée?” ou “Qu’est-ce que ce passe ici?” em lugar de “Qu’est-ce qui se passe ici?”) e na conjugação correta de tempos verbais, sobretudo do Passé Composé (“Cette fille a morte” em lugar de “cette

filles est morte”). A realização desta AED não colheu os resultados esperados: os/as alunos/as ficaram demasiado atrapalhados, recorreram excessivamente à língua materna, fazendo algumas pausas, empatando com risinhos e tentativas de diálogo com os alunos que observavam a representação da cena. Em suma, sendo uma turma com dificuldades linguísticas, as AED que envolvam improvisação não colhem resultados positivos, porque os alunos não possuem perícia linguística que lhes permita usar a língua com desenvoltura e acabam por recorrer à língua materna. Esta AED poderia ter corrido melhor se os alunos tivessem tido tempo para elaborar as suas notícias e preparar os seus diálogos.

Finalmente, para concluir o tema da evolução da ciência e da medicina, propus aos alunos que representassem um programa televisivo no qual se debateria a instalação de uma central nuclear num determinado bairro habitacional. Haveria, assim, um apresentador do programa e seis convidados. Começámos por distribuir os respetivos papéis (todos os alunos participaram na interpretação) e, seguidamente distribuí uma ficha contendo os tópicos que cada um dos alunos deveria introduzir no seu discurso (Anexo IX). Por ser uma turma com dificuldades linguísticas em termos de vocabulário e estruturas gramaticais, pensei que a execução de uma interpretação de papéis guiada seria uma boa oportunidade para desenvolverem a sua pronúncia, entoação, vocabulário e praticarem a utilização de conectores frásicos e a conjugação de verbos. Foram concedidos cerca de 5 minutos para a preparação das intervenções. Os alunos incorporaram as suas personagens, acrescentando gestos e uma entoação adequada, entregando-se com motivação à realização da AED. No final da dramatização, elogiei as suas interpretações e indiquei alguns erros graves de gramática e de entoação cometidos e respetivas sugestões de correção e propus que repetissem a dramatização da cena tendo em conta estas correções.

Em suma, é importante dedicar uma aula à utilização de uma AED deste tipo, pois os alunos terão tempo suficiente para poder incorporar as suas personagens, preparando os seus textos, dramatizar a cena, avaliar o seu desempenho e ainda repetir as suas interpretações. Por ser guiada, esta AED revelou-se muito mais acessível aos alunos com maiores dificuldades linguísticas e, portanto, mais motivante porque se sentiram muito mais confiantes ao perceberem que conseguiam reproduzir um diálogo. Aquando da repetição das dramatizações após a correção de erros mais graves, os alunos fizeram um

esforço para não repetir as mesmas falhas e mostraram-se ainda mais confortáveis na representação dos seus papéis. Considero, pois, que a utilização frequente de AED deste tipo na aula de língua francesa desta turma poderia ajudar a eliminar barreiras linguísticas – os alunos ganhariam maior confiança para participar e interagir oralmente na sala de aula e poderiam corrigir alguns erros linguísticos mais graves e frequentes, quer gramaticais quer de entoação e pronúncia. Creio que teria sido positiva a utilização de acessórios para ajudar a criar um cenário mais real para a dramatização.

A atividade de simulação foi utilizada apenas em duas ocasiões. Na turma de Inglês, os alunos foram divididos em pares e foi-lhes pedido que preparassem um diálogo entre um/a adolescente e o seu pai/ a sua mãe, no qual o/a progenitor/a demonstrasse preocupação pela utilização excessiva de videojogos. Os alunos poderiam escrever os seus diálogos em papel, mas não poderiam ler o que escreveram aquando da sua dramatização. Os alunos organizaram-se e elaboraram os seus diálogos de forma rápida. Pude constatar que muitos se identificavam com a situação a interpretar, eventualmente por gostarem de jogar videojogos. Creio que por ser a segunda experiência de AED em termos de preparação de diálogos e o vocabulário e as estruturas terem sido apresentadas previamente, os alunos mostraram bastante mais desenvoltura na execução da AED, dando asas à sua criatividade e imaginação e preocuparam-se em utilizar as expressões facial e corporal e a entoação para expressar sentimentos e emoções, assim como tentaram improvisar durante a dramatização dos seus diálogos. Com efeito, os/as alunos/as mostraram-se tão motivados que, a seu pedido, foram dramatizados mais diálogos do que os três inicialmente projetados no plano de aula. No final, recolhi os diálogos elaborados para correção em casa.

A atividade de simulação permitiu-me concluir que os alunos se mostraram mais confiantes para participar desde a primeira AED proposta e perceber a importância dos temas das tarefas na sua motivação – o facto de muitos deles conhecerem o universo dos videojogos contribuiu para se identificarem com os papéis a representar e “passarem” para o papel as suas experiências pessoais. Considero que a recolha dos diálogos no final foi um passo importante para a avaliação da produção escrita, mas penso que teria sido relevante fazer uma análise com os alunos na aula seguinte, dando-lhes oportunidade de refletir sobre as suas dificuldades para poderem melhorar a sua expressão oral.

Na turma de Francês, esta atividade marcou o primeiro contato dos alunos com as AED e surgiu numa aula subordinada ao tema “*L’utilisation des réseaux sociaux*”. Após um conjunto de atividades de compreensão escrita que serviram para rever algum vocabulário ligado ao tema e introduzir vocabulário novo, pedi aos alunos que preparassem um diálogo entre dois ou três amigos, no qual deveriam incluir informações sobre a utilização pessoal das redes sociais, tais como a frequência de utilização, tipos de redes utilizadas e ainda uma opinião pessoal sobre a existência das mesmas. Para facilitar a tarefa, mostrei um modelo possível de frases a incluir no diálogo (Anexo X) e permiti que os alunos lessem os seus apontamentos durante a dramatização dos seus diálogos.

Por ser uma turma com poucos alunos, todos puderam representar os seus papéis. Apesar disso, pude constatar que alguns elementos foram pouco colaborantes no seio dos próprios grupos e, portanto, ao realizar futuras AED tive em consideração a necessidade de reformular esses grupos de trabalho. Notei ainda que, não obstante o seu evidente esforço e o facto de lerem pelo papel, os alunos revelavam receio de falhar e falta de confiança em si mesmos e por este motivo não conseguiram “colocar-se” na pele das suas personagens de forma natural. No final das representações, procedemos a uma análise conjunta de algumas incorreções de leitura dos textos, que foi muito importante para os alunos perceberem as suas dificuldades e pontos a melhorar no futuro. Creio que teria sido bastante produtivo recolher os diálogos produzidos pelos alunos para uma análise mais cuidada da produção escrita.

3.4. O papel do professor e o papel do aluno

As aulas que incluem AED não são centradas no professor e sim nos alunos; contudo, o papel do professor é primordial para o sucesso destas atividades. Embora no início da AED o professor retenha todas as atenções para colocar a atividade em funcionamento, através de instruções claras, com o desenrolar da atividade, vai delegando a sua responsabilidade nos alunos. O comportamento dos alunos poderá colocar alguns entraves à realização das AED, mas o controlo do mesmo será facilitado pelos laços que o professor cria com a turma.

Durante as AED, os professores de língua estrangeira, à semelhança dos encenadores, terão a seu cargo a preparação do espaço cénico e do ambiente de aprendizagem da língua, encorajando a comunicação e a interação entre os/as alunos/as (Ronke, 2005:

108), a descoberta da língua e de si próprios/as através da experimentação e de momentos de pura diversão. Uma vez que, frequentemente, os alunos têm receio de cometer erros de pronúncia ou gramática e de parecer “tolos” perante o grupo e o professor, cabe ao professor reduzir ou eliminar as pressões dos alunos e os seus medos ou inibições, criando um ambiente divertido e descontraído, no qual possam utilizar a língua sem constrangimentos diante dos seus colegas (Ronke, 2005: 96). Deste modo, a forma como conduzir as atividades determinará a forma como os alunos percecionarão a própria atividade (de forma mais ou menos séria), impedindo que os participantes sejam “gozados” ou pareçam “tolos” aos olhos dos colegas (Van Ments, 1983: 24).

Durante a preparação e realização das AED, o professor assume vários papéis com o objetivo de facilitar a aprendizagem. Deve começar por planear as AED tendo em conta os objetivos que pretende atingir com a sua realização e o conhecimento prévio dos alunos (conhecimentos linguísticos, experiências, valores, perceções, etc.) para antecipar situações imprevistas, como por exemplo o facto de os/as alunos/as não se reverem no tópico a trabalhar ou não possuírem conhecimentos suficientes para realizar a atividade, etc. Para além de organizador da AED, o professor assume-se como ator/animador, introduzindo a atividade e assegurando-se de que todos os alunos estão envolvidos, e como guia orientador, circulando pela sala e auxiliando com vocabulário, estruturas gramaticais, intervindo para dar sugestões sempre que os alunos parecerem perdidos nas suas ideias e encorajando-os a utilizar apenas a língua estrangeira e não a língua materna (Harmer, 2007: 109). Esta ajuda funciona apenas como suporte ao trabalho dos alunos, devendo dar-lhes espaço para trabalhar de forma autónoma e desenvolver a sua criatividade, motivando-os a mostrar “emotions in their speech, to use body movement and body gestures, and to take risks using the language” (Ronke, 2005: 214). Existe, desta forma, uma relação mais estreita com os alunos, porque o professor dá atenção a cada um/a individualmente ou aos diversos grupos de trabalho e, portanto, “the learners have a real chance to feel supported and helped and the general class atmosphere is greatly enhanced as a result” (Harmer, 2007: 110). Assumir-se como participante na AED possibilita ao professor motivar os alunos a continuar a usar a língua, manter o controlo da turma e reforçar a concentração e, por último, proporcionar um *feedback* de forma menos rígida e formal, sem afetar o regular fluxo da conversa ou a dinâmica da própria AED. Ronke (2005: 144) afirma que “if teachers participate in the learning process, show

deep enjoyment and genuine satisfaction in the activities involved, they will be the best models for their students.” Não é fácil, todavia, ao professor dar a mesma atenção a todos os alunos e, simultaneamente, controlar o que os outros alunos estão a fazer durante a realização das AED.

Por último, o professor desempenha ainda o papel de avaliador, pois avalia o desempenho dos seus alunos, elogia o seu esforço e corrige os seus erros. Nas AED, o *feedback* torna-se um elemento crucial no processo de aprendizagem, especialmente o *feedback* positivo, que encoraja os alunos a continuar a aprender e não os desmotiva. Cabe ao professor decidir se o erro feito pelo/a aluno/a deverá ser corrigido, em que altura e de que forma se deverá proceder à sua correção. No entanto, a consulta de bibliografia de referência mostra-nos que será mais útil e eficaz se o professor recolher notas durante a realização das AED e proporcionar o respetivo *feedback* aos alunos apenas no final das atividades, não incorrendo na tentação de corrigir os erros ou interferir na própria atividade, uma vez que a sua intervenção poderá “disrupt the flow of speech, make the speaker uncomfortable, and have negative effects on self-confidence and spontaneity” (Ronke, 2005: 214). Doff (2007: 103) refere a importância da recolha de dados relativos ao tempo de duração das atividades, à opinião dos alunos, ao número de alunos envolvidos, ao comportamento dos colegas aquando da realização das AED e a todas as ocorrências inesperadas, porque estes dados ajudá-lo-ão a refletir sobre a forma como a atividade decorreu, a perceber se poderia ter envolvido a turma de outra forma e se a atividade decorreu da forma pretendida.

Por outro lado, uma vez que as aulas que incluam AED são mais centradas nos alunos, estes assumem um papel ativo e autónomo aquando da preparação e realização das AED: jogam, divertem-se, tomam decisões, ouvem-se uns aos outros, autoavaliam-se (Ball e Airs, 1995:70), aprendem a trabalhar individualmente ou em grupo e libertam energia. Devem estar dispostos a “take chances, be wrong, look silly and try again” (Smith, 1984: 5 *apud* Ronke, 2005: 95), compreendendo e interagindo uns com os outros através da linguagem verbal e não-verbal e acrescentando novos conhecimentos aos que já possuíam. É também importante dar a possibilidade aos alunos de se autoavaliarem, refletindo não só sobre o seu desempenho mas também sobre o que aprenderam com a realização da AED (Hadfield, 1992), podendo repetir a tarefa no sentido de corrigir as suas falhas mais graves, caso haja tempo para tal.

Nas AED, tanto o docente como o aluno assumem papéis muito relevantes, aprendendo em conjunto e partilhando os seus conhecimentos. O sucesso da AED depende do grau de motivação do aluno assim como da preparação do/a docente para a imprevisibilidade da própria tarefa.

3.5. Considerações Finais

Ao assistir às aulas das orientadoras constatei que não tinham por hábito utilizar Atividades de Expressão Dramática e que os alunos também não estavam familiarizados com este tipo de atividades. Pela leitura de bibliografia de referência, percebi que devia ter em consideração um conjunto de fatores que podem condicionar a decisão do/a professora/a de organizar e executar atividades dramáticas no contexto da sua sala de aula. Em primeiro lugar, estas atividades exigem um tempo de preparação e realização que deve ser cuidadosamente gerido, pois têm de se adequar ao nível de conhecimento dos alunos envolvidos. Em segundo lugar, este tipo de atividades pode gerar alguma confusão e barulho na sala de aula aquando da sua preparação e realização, sendo difícil ao/à docente monitorizar todos os alunos da turma. Finalmente, os/as alunos/as normalmente não se sentem motivados/as a participar por timidez ou receio de errarem, uma vez que estarão a apresentar algo em frente à turma.

Nos Anexos XI e XII encontram-se dois quadros-resumo das AED que realizei com as duas turmas, incluindo os temas das aulas, datas e objetivos que pretendi atingir.

Pela sua introdução em diferentes momentos da aula, pude constatar que as AED funcionaram bem como atividades iniciais, mas também no seguimento de atividades de compreensão escrita que dotaram os alunos de vocabulário e estruturas para poderem desenvolver a AED e de forma intercalada com outras AED.

Todas as AED mencionadas ao longo deste relatório podem ser utilizadas em turmas com diferentes níveis de conhecimentos linguísticos para facilitar a aprendizagem e a comunicação em língua estrangeira. No entanto, em turmas cujos alunos/as revelem maiores dificuldades linguísticas, a mímica, o jogo dramático e a simulação resultam de forma mais positiva do que a interpretação de papéis. No caso das duas primeiras, os/as alunos/as sentem-se menos inibidos/as a participar porque a sua participação não depende maioritariamente da linguagem verbal, podendo concentrar-se na expressão

corporal e nos gestos; e no caso da simulação, os/as alunos/as identificam-se com a atividade porque lhes permite transpor para o papel as suas vivências pessoais.

Durante a utilização das AED surgiram três tipos de obstáculos: a gestão do tempo e do comportamento dos/as alunos/as, a avaliação das atividades e a dificuldade dos alunos em improvisar os seus diálogos.

Foi complicado gerir os tempos de realização das atividades devido ao ritmo dos alunos (demoraram mais tempo a preparar-se do que o previsto), uma certa agitação criada antes, durante e após a execução da AED e finalmente devido ao facto de mais alunos/as se terem voluntariado para participar nas atividades. Tratando-se de atividades que imprimem bastante ritmo à aula, considero fundamental o/a professor/a assumir uma postura firme perante o comportamento do grupo, estabelecer tempos de preparação e execução da AED, dando instruções muito claras (sempre que as instruções não foram compreendidas pelos alunos, produziram-se atrasos ou a AED não resultou como se esperava); contudo, nenhum dos autores que consultei sobre este assunto menciona a questão da gestão do tempo. A seleção prévia dos grupos de trabalho também pode evitar perdas de tempo e confusão na sala de aula.

Tomar notas durante a execução das AED também foi complicado, porque tive de estar atenta ao desempenho dos/as alunos/as e vigiar os restantes que observavam a atividade; por este motivo não pude efetuar uma avaliação mais rigorosa dos desempenhos e colmatar falhas dos/as alunos/as. Sugiro que se filme a aula, se registem apenas pequenas informações relativas a erros mais graves cometidos ou se peça a um grupo de alunos que exerça a função de avaliadores do desempenho e tome as notas que considere mais relevantes. Na verdade, pude constatar que a utilização das AED nas aulas de LE se torna mais produtiva se o processo incluir as 3 fases, ou seja, preparação, execução e avaliação, porque a primeira pode fornecer aos alunos a matéria para trabalharem nas AED e a última ajuda-os a discorrer sobre os seus erros e a aprender com eles, melhorando o seu desempenho. Estas 3 fases, acompanhadas de um *feedback* positivo por parte do/a docente, darão ao aluno maior motivação e uma maior compreensão da utilidade da AED realizada.

Por último, no caso das atividades em que solicitei a utilização da improvisação para desempenharem os seus papéis, os/as alunos/as sentiram-se muito perdidos/as, recorrendo com frequência à língua materna e a atividade não colheu os resultados

pretendidos, por isso considero que não é benéfico utilizar a improvisação em turmas que não possuam um elevado grau de proficiência na língua. Para ajudar o /a aluno/a a sentir-se mais desinibido/a e mais confiante, a experiência que acabo de reportar indica que seria mais produtivo o recurso a AED guiadas.

Sobre o desempenho das AED nas aulas de língua estrangeira aprendi que, de uma forma geral, os alunos tendem a participar de forma mais ativa nas AED de mímica e jogo dramático, que implicam menor exposição pessoal por empregarem menos linguagem verbal, e mostram-se menos entusiasmados a participar na simulação e na interpretação de papéis porque não se sentem confiantes relativamente aos seus conhecimentos linguísticos. No entanto, descobri com surpresa que alguns alunos mais tímidos e com dificuldades linguísticas também se voluntariavam para representar os seus diálogos desde que lhes fosse dado tempo de preparação e a atividade não dependesse da improvisação. No caso das turmas com as quais trabalhei, creio que se registou uma melhoria visível na fluência dos/as alunos/as e no grau de confiança e motivação para voltarem a participar em futuras AED, sobretudo no jogo dramático, mímica e simulação.

O desenvolvimento da correção e precisão linguísticas ficou aquém das minhas expectativas, porque não me foquei como gostaria na fase pós execução das AED e teria sido importante efetuar essa análise com a turma. Aprendi ainda que a utilização de um cenário ou de acessórios é extremamente importante porque ajuda a criar a atmosfera real da situação de comunicação, confere um caráter mais sério à atividade e permite aos alunos imergir nos seus papéis com maior facilidade.

Creio que as AED beneficiaram a aprendizagem das línguas estrangeiras porque os/as alunos/as puderam treinar as quatro competências linguísticas: a produção oral, a produção escrita, a compreensão oral e a compreensão escrita. Assim, prepararam os seus diálogos por escrito, representaram-nos de forma mais ou menos improvisada, ouviram os seus colegas e leram documentos escritos que lhes serviram de modelo ou de guia orientador para a construção/execução das suas AED.

Na última aula lecionada, solicitei às turmas que respondessem a um inquérito por questionário sobre as AED realizadas nas aulas de LE (Anexo XIII), porque pretendia perceber de que forma os/as alunos/as reconheceram a utilidade destas atividades na própria aprendizagem. Responderam ao inquérito 32 alunos (26 da turma de Inglês e 7 da de Francês) e passo a apresentar um resumo geral das respostas dadas (Anexo XIV).

Na generalidade, os/as alunos/as dão maior importância aos saberes teóricos, mas a maioria dos inquiridos acredita que a ED favorece a aprendizagem de uma LE e que a sua utilização é muito motivante. 65% dos respondentes gostaria que houvesse mais AED nas aulas de LE, 19% não se mostra tão concordante com esta opinião e 16% prefere não se manifestar sobre este assunto. Todos os alunos questionados acreditam na importância de trabalhar os diálogos por escrito antes de os representar. Apenas 65% dos alunos se sentem motivados a participar nas AED propostas nas aulas de LE, 59% afirmaram sentir-se nervosos ao participar nas AED em sala de aula e apenas 53% se sente mais confiante para participar em futuras AED, enquanto 31% se manifestou neutro sobre este assunto, o que não deixa de ser uma surpresa e também um dado preocupante, porque não foi ao encontro das minhas expectativas. Outro dado importante diz respeito ao interesse manifestado pelas diversas AED: as atividades que colheram maior interesse por parte dos alunos foram a mímica (71,9%), a interpretação de papéis (62,5), a simulação (50%) e a improvisação (37,5), facto que me surpreendeu bastante pois pelo *feedback* dos alunos aquando da realização das atividades, fiquei com a percepção de que a simulação colhia maior interesse do que a interpretação de papéis. Além disto, os/as alunos/as consideraram que a ED pode contribuir para o desenvolvimento e melhoria da expressão oral (94%), da compreensão oral (78%), da compreensão escrita (53%), da expressão escrita (53%) e da gramática (25%). Por último, quando questionados sobre as vantagens e desvantagens da utilização da ED nas aulas de LE a partir da sua experiência pessoal, os alunos mencionaram as seguintes vantagens: a ED “torna as aulas mais dinâmicas”, “ajudou a ter uma motivação nas atividades feitas oralmente e aumentou o meu interesse a escrever e interpretar diálogos”, “aumenta o nosso conhecimento de vocabulário e permite-nos ser mais extrovertidos nas aulas”, “melhora a confiança”, “faz com que tenhamos mais criatividade, até mesmo espírito de iniciativa e fez com que me sentisse mais à vontade sempre que tenho uma apresentação oral, deixando-me menos nervosa nessas atividades”, “é muito benéfica para a aprendizagem porque treinamos a oralidade, a improvisação, aplicamos a gramática ao falar e pomos em prática situações do dia-a-dia. Para além disso, torna as aulas mais interessantes, o que facilita imenso a aprendizagem!”. Por último, foram referidas as seguintes desvantagens: “os alunos mais introvertidos podem sentir-se demasiado pressionados, levando à desmotivação”; “o facto de ser improvisado e os alunos não estarem preparados para desempenhar a

tarefa”; “fico nervoso e envergonhado frente a outras pessoas”; “não temos muita confiança em falar à frente de toda a turma”; “para quem é tímido pode tornar-se constrangedor”. Estes testemunhos permitem-me concluir que os/as alunos/as compreenderam os benefícios da utilização das AED nas aulas de LE e perceberam que as vantagens que estas atividades proporcionam prevalecem sobre os aspetos menos positivos mencionados.

A reflexão dos/as alunos/as e do/a próprio/a docente sobre a forma como a AED decorreu é essencial para o sucesso e a consolidação da própria atividade, possibilitando a correção de aspetos linguísticos e paralinguísticos menos conseguidos durante a sua realização. Assim, numa primeira fase, os alunos podem elaborar uma espécie de diário com uma breve síntese do que fizeram e do que aprenderam ou, no caso de a atividade ter sido registada em formato vídeo, proceder ao visionamento da gravação e ao registo de todos os elementos menos corretos verificados no decorrer da AED. Isto permitir-lhes-á não só refletir nos seus desempenhos mas também desenvolver a sua capacidade de observação e o seu espírito crítico relativamente ao desempenho dos colegas. Numa segunda fase, mais centrada na correção linguística, os/as alunos/as comentam as suas notas e apresentam soluções de correção. Finalmente, numa terceira fase, o docente poderá solicitar aos alunos a realização de exercícios de compreensão escrita para consolidação das estruturas gramaticais e vocabulares que mais dúvidas suscitaram e sugerir a repetição da AED realizada para que os/as alunos/as possam melhorar os seus desempenhos.

CONCLUSÃO

As AED permitem representar situações imaginárias ou reais. Estas situações podem ser simples, complexas, familiares ou desconhecidas e a aprendizagem pode fazer-se por via ativa (participando) ou passiva (observando), pretendendo abordar uma temática ou sensibilizar para um assunto específico. No final pode fazer-se um conjunto de atividades, nomeadamente analisar a forma como a atividade decorreu ou reproduzi-la novamente para corrigir falhas graves.

A reflexão que pude realizar a partir de uma bibliografia fundamental foi importante porque me permitiu conhecer os vários conceitos, saber os diferentes tipos de AED, perceber o papel que eu teria de desempenhar na sala de aula e conhecer alguns dos obstáculos com que poderia deparar-me no contexto da aula de língua estrangeira. A realização de AED nas aulas de LE foi uma experiência muito gratificante, pois pude trabalhar com duas turmas com níveis linguísticos muito diferentes e observar resultados para atividades diferentes ou para uma mesma atividade utilizada em ambas as turmas. A mímica e a interpretação de papéis foram as AED mais utilizadas por serem as que mais serviam os objetivos e estavam ligadas aos conteúdos a lecionar.

Os resultados obtidos confirmaram as teorias descritas sobre os benefícios das AED na aprendizagem da LE: captaram o interesse dos/as alunos/as, que trabalharam com mais motivação, permitiram a aquisição e consolidação de estruturas vocabulares, ajudaram a veicular aspetos sociais e morais importantes (como o caso do *Cyberbullying*) e a desenvolver a criatividade e permitiram ainda a criação de um ambiente lúdico e descontraído que estreitou o relacionamento entre os/as alunos/as. No entanto, pude comprovar que os conhecimentos adquiridos e as competências demonstradas não ficam automaticamente assimiladas, necessitando, por conseguinte, de maior prática para que os conhecimentos se consolidem.

Em virtude do que foi mencionado, sinto-me mais confiante e motivada para utilizar estas atividades nas minhas aulas porque acredito nos seus benefícios.

FONTES CONSULTADAS

- Antunes, Maria Firmina (1987). *Estudo da Teatralidade*. Lisboa: Plátano Editora.
- Baldwin, Patrice (2004). *With Drama in Mind: Real Learning in Imagined Worlds*. London: Continuum International Publishing Group.
- Ball, Chris e Airs, John (1995). *Taking Time to Act: a Guide to Cross-curricular Drama*. Portsmouth: Heinemann.
- Beauchamp, Hélène (1997). *Apprivoiser le théâtre*. Québec: Éditions Logiques.
- Bray, Eric (2010). "Doing Role-play Successfully in Japanese Language Classrooms". *The Language Teacher*, 34.2: 13- 17. Consultado a 20 de abril de 2014 em http://jalt-publications.org/tlt/issues/2010-03_34.2
- Corvin, Michel (1991). *Dictionnaire Encyclopédique du Théâtre*. Paris: Bordas.
- Courtney, Richard (1989). "Play, Drama & Thought: The Intellectual Background to Dramatic Education". Fourth edition revised. Toronto: Simon & Pierre.
- Dervishaj, A. (2009). "Using Drama Activities as a Creative Method for Foreign Language Acquisition". Consultado a 19 de novembro de 2012 em http://www.lcpj.pro/skedaret/1277548085-53_pdfsam_LCPJ,%20Per%20shtyp.pdf
- Doff, Adrian (2007). *Teach English: a Training Course for Teachers*. Cambridge University Press.
- Godinho, António (2013). "Pelouro da Educação". *Junta de Freguesia de Santo António dos Olivais*. Consultado a 03 de fevereiro de 2013 em http://www.jfsao.pt/?page_id=102
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation – Direction Générale de l'Enseignement Élémentaire et Secondaire, Service des Programmes (1975). *Expression Dramatique à l'Élémentaire Guide Pédagogique*. Québec ; Bibliothèque Nationale du Québec.
- Gredler, M. E. (2004). "Games and simulations and their relationships to learning". *Handbook of research on educational communications and technology*. Mahwah, NJ, US; Lawrence Erlbaum Associates. 571-579.
- Guerra, Manuel (2007), *Expressão Dramática Clarificar conceitos e suas consequências*. Consultado a 28 de janeiro de 2014 em <http://www.educacao-artistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/Manuel%20Guerra.pdf>

Guimarães, Jorge (s/d). “Brotero, Félix de Avelar, 1744-1828”. Biblioteca Digital de Botânica. Consultado a 07 de fevereiro de 2013 em <http://bibdigital.bot.uc.pt/index.php?language=pt&menu=3&tabela=geral>

Hadfield, Jill (1992). *Classroom Dynamics*. Hong Kong: Oxford University Press.

Harmer, Jeremy (2007). *The Practice of English Language Teaching*, 4th ed. Harlow: Pearson Longman.

Kodotchigova, Maria A. (2002). “Role Play in Teaching Culture: Six Quick Steps for Classroom Implementation”. Consultado a 19 de novembro de 2012 em <http://iteslj.org/Techniques/Kodotchigova-RolePlay.html>

Leenhardt, Pierre (1997). *A criança e a Expressão Dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.

ME-DEB (2002). *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. Consultado a 29 de abril de 2014 em <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2#>

Ministério da Educação (s/d). “Escola Secundária Avelar Brotero, Coimbra”. Novas Escolas. Consultado a 03 de fevereiro de 2013 em <http://www.novaescola.min-edu.pt/np4/e603211.html>

Ministère de l’Éducation Nationale de la Recherche et de Technologie – Direction des Lycées et Collèges (1997). *Le Théâtre au collège*. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique.

Pavis, Patrice (1996). *Dictionnaire du Théâtre*. Paris: Dunod.

Projecto Educativo (PE) da Escola Secundária de Avelar Brotero (2010/2013). Consultado a 03 de fevereiro de 2013 em <http://www.esec-avelar-brotero.rcts.pt/dmdocuments/Brotero - Projecto Educativo v0.2 - 2010-2013.pdf>

Regulamento Interno (RI) da Escola Secundária de Avelar Brotero (2010). Consultado a 03 de fevereiro de 2013 em http://www.esec-avelar-brotero.rcts.pt/dmdocuments/Doc11/RI_Brotero_2010.pdf

Renoult, Noelle et al. (1986). *S’exprimer par le théâtre*. Paris : Armand Colin Éditeur.

Ronke, Astrid (2005). “Drama and Theatre as a Method for Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education in the United States”. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade Técnica de Berlim. Consultada a 08 de fevereiro de 2012 em <http://opus4.kobv.de/opus4-tuberlin/frontdoor/index/index/docId/1058>

Ryngaert, Jean-Pierre (1981). *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha.

- Sam, Wan Yee (1990). "Drama in Teaching English as a Second Language – A Communicative Approach". Consultado a 08 de fevereiro de 2012 em <http://www.melta.org.my/ET/1990/main8.html>
- "Santo António dos Olivais". *Wikipedia, a enciclopédia Livre*. Consultado a 03 de fevereiro de 2013 em http://pt.wikipedia.org/wiki/Santo_Ant%C3%B3nio_dos_Olivais
- Scrivener, Jim (2005). *Learning Teaching*, 2nd ed. Oxford: Macmillan.
- Scrivener, Jim (2011). *Learning Teaching*, 3rd ed. Oxford: Macmillan. 362-364.
- Sousa, Bastos (1994). *Dicionário do Teatro Português*, Edição Fac-similada. Coimbra: Minerva.
- Van Ments, Morry (1983). *The Effective Use of Role-Play: A Handbook for Teachers and Trainers*, revised edition. London: Kogan Page Ltd.
- Zyoud, M. (2010). *Using Drama Activities and Techniques to Foster Teaching English as a Foreign Language: a Theoretical Perspective*. Al Quds Open University. Consultado a 11 de abril de 2014 em <http://www.qou.edu/english/conferences/firstNationalConference/pdfFiles/muntherZyoud.pdf>

ANEXOS

ANEXO I – Ficha de apoio à realização do jogo dramático (aula de Francês)



Tout au long de leur procès de travail (l'investigation, l'expérimentation et la conclusion de leurs travaux) les scientifiques éprouvent des sentiments différents. Lis les phrases suivantes et associe le sentiment correct éprouvé par ce scientifique-là.

1. Alfred Nobel était en train d'expérimenter un nouveau produit et il y a eu une explosion. Il ne sait pas encore si quelqu'un est mort dans l'explosion. Il dit :

- Mes mains sont moites et j'ai les jambes comme du coton !

Sentiment éprouvé : _____

2. Alexis Carrel vient de terminer ses investigations en matière de suture de vaisseaux et de transplantations d'organes. Un large sourire se dessine sur son visage. Il est au septième ciel. Il chante :

- Hourra! Bravo ! Je suis vraiment satisfait de mon travail. C'est magnifique !

Sentiment éprouvé : _____

3. Louis Pasteur a un regard douloureux. Après avoir fait des expérimentations pendant des mois, il n'a pas encore réussi à découvrir le vaccin contre la rage. Il dit :

- C'est terrible ! C'est désolant ! Quelle malchance !

Sentiment éprouvé : _____

4. Marie Curie est clairement agitée et elle va perdre son calme à tout instant. Elle a perdu les papiers où elle avait écrit le résultat de ses dernières recherches. Elle pleure pour se contrôler et elle dit :

- Oh mon Dieu ! Je suis vraiment préoccupée !

Sentiment éprouvé : _____

5. Le scientifique Pierre Curie dit à sa femme, Marie Curie :

- Ma chérie, je t'aime à la folie. Tu es l'amour de ma vie ! Mon grand amour !

Sentiment éprouvé : _____

6. Louis Pasteur ne croit pas à ce qui vient de se passer. Sa théorie de la relativité fonctionne vraiment ! Il dit :

- C'est surprenant ! Comme c'est curieux ! Oh ! Ça alors ! Ça n'est pas possible !

Sentiment éprouvé : _____

7. La théorie de l'évolution des espèces de Charles Darwin vient d'être contestée par d'autres scientifiques qui n'acceptent pas que ce soit par sélection naturelle. Il dit :

- C'est scandaleux ! C'est inadmissible et révoltant !

Sentiment éprouvé : _____

ANEXO II – Ficha de apoio à realização da atividade de mímica (aula de Inglês)



GAMES



MAKEUP



FASHION



CELEBRITIES



LOVE



HEALTH



PARTIES

ANEXO III – Ficha de apoio à realização da atividade de mímica (aula de Francês)



ALLER À LA PLAGE



ALLER À LA DISCOTHÈQUE



SE PROMENER EN VÉLOMOTEUR



ÉCOUTER DE LA MUSIQUE



JOUER À L'ORDINATEUR



NAGER



PARLER AU TÉLÉPHONE



REGARDER LA TÉLÉVISION

ANEXO IV – Ficha de apoio à realização da interpretação de papéis (aula de Inglês – “Cyberbullying”)



Role 1: Imagine you are ... and you have just known that your best friend has been lying to you, faking a profile that doesn't exist and posting a bunch of lies online. What would you tell her/him?

Role 2: Imagine you are ... and your best friend has just known that you have been lying to her/him, faking a profile that doesn't exist and posting a bunch of lies online. What would you tell her/him? How would you explain your attitude?

ANEXO V – Diálogo preparado e representado por um grupo de alunos da turma de Inglês a propósito da atividade de interpretação de papéis (“Cyberbullying”)

- Hello!

- How are you? I don't see for a long time.

- You know... don't you remember... someone said bad things about me.

- Really??!

- Yes. But what I don't understand its, why would someone try to mess up with my live, especially when that person is my best friend.

- Who told you that?... That's not true. I can assure that what they told you is wrong.

- Don't try to excuse yourself everyone have already realize. So for the good of both of us I want you to go to facebook and apologise for what you have done.

(O texto encontra-se conforme a produção dos/as alunos/as.)

ANEXO VI – Ficha de apoio à realização da interpretação de papéis (aula de Inglês – “The best jobs in the world”)

A. You have decided to apply for one of the best jobs in the world advertised by the Tourism of Australia. You have sent your application video and you have been selected for an interview. Please read the following cues and prepare a dialogue accordingly. You will play the role of interviewee.

<u>Interviewer</u>		<u>Interviewee</u>
- Asks to which job position you are applying to.	→	- Answers the question.
- Asks about what led him/her to apply for such a vacant position.	→	- Answers the question.
- Asks if he/she thinks his/her personality is suited for that job.	→	- Answers the question.
-- Asks what rewards he/she expects from this job.	→	- Answers the question.
-- Asks why he/she thinks he/she should be chosen for that job position.	→	- Answers the question.
- Acknowledges him/her for his/her job application and tells him/her that the results of the applications will be published soon on Tourism of Australia’s official website.		



ANEXO VII – Transcrições dos diálogos realizados na interpretação de papéis (aula de Inglês – “The best jobs in the world”)

Dialogue 1

Student 1 - So hello!

Student 2 – Hello!

S1 -I have some questions for you. Which job position are you applying to?

S2 – Well, for the taste master position. I’m here to prove every single food in Australia.

S1 – Tell me more. (...)

S2 – Well I like to travel a lot so... try every single restaurant here, would be an amazing experience for me, and as I like all food as you can see.... Well I don’t know, it’s good.

S1 – That’s good. Do you think your personality is suited to be a taste master?

S2 – Of course I’m a little bit impatient. I like a nice service for the part of the manager of the restaurant and the employees so I’ll be a nice critic about it.

S1 – So it seems. What do you expect if you win?

S2 – What?

S1 – (risos) What do you expect if you win?

S2 – Well money, I need the money and because the experience itself so...

S1 – That’s a good reason. (risos) Do you think you should be chosen for that?

S2 – Yes this is a big dream coming through, if I do this then I can get ... that moment.

S1 – You have knowledge for the job?

S2 - Of course, for forty years I do this. I have been eating in very good restaurants for forty years.

S1 – Thank you. I think you will be a great taste master.

Dialogue 2

Student 1 – So I would like to be a funster.

Student 2 – Ok! Why did you choose this job?

S1 – I would like to be a funster because I like to travel I like to meet new people, to have new experiences and I like night life and enjoy life so I’d like to be funster.

S2 – Do you think you have the personality?

S1 – Yes I think I have the personality, because I’m a very communicative person so I like to... I like to talk with people, to be with friends, I like to...

S2 - What are you expecting from this job?

S1 – I expect a lot of fun, a new perspective of different things and hmm... new experiences.

S2 - Thank you for this interview the results will be posted.

Dialogue 3

Student 1- Which job position are you applying for?

Student 2 – I’m applying for the life style photographer.

S1 – Hm... That’s nice! (risos) What’s the reason for your application?

S2 – Well I like to photograph and since I.... since I like no, sorry, since I am interested on the VIP life I would like to meet some celebrities.

S1 – Do you think that you have the best personality for it?

S2 – Yes I think I’m nice and I like to interact with people so will be an excellent experience.

S1 – So what do you expect from this job?

S2 – Hmm... well the experience and the money.

S1 - Money? You don’t need money just need to be happy. (risos) So, thank you a lot!

(O texto encontra-se conforme a produção dos/as alunos/as.)

ANEXO VIII – Ficha de apoio à realização da interpretação de papéis (aula de Francês)

Aujourd'hui, il fait chaud. Louise, Pierre et Anne se rencontrent au café pour bavarder un peu. Ils sont collègues depuis deux ans et ils sont en train de parler de la notion d'amitié.

Louise – Pour vous, c'est quoi l'amitié ?

Anne – Pour moi, un ami c'est quelqu'un qui est _____ là, sur qui on peut compter, même à n'importe quelle heure de la nuit.

Pierre – Moi, je ne m' _____ pas aux gens facilement. C'est difficile pour moi de trouver une définition.

Louise – C'est vrai qu'on ne peut pas donner l'amitié à tout le monde. Je pense que les amis se comptent sur _____.

Pierre - J'ai été plusieurs fois déçu en amitié. Et je crois que c'est le pire. Vous savez, quand on donne notre _____ à quelqu'un que l'on considère comme un frère et il nous fait un coup bas...

Anne - J'ai une amie à qui je raconte toutes les mauvaises choses que je fais car je sais qu'elle ne me jugera pas et que jamais elle ne viendra à se _____ avec moi à cause de ce que je lui raconte.

Louise – Oui, je pense que c'est une question de confiance, complicité et respect.

A. Remplis les espaces du dialogue avec les mots ou expressions du tableau suivant :

les doigts de la main
confiance
attache
fâcher
toujours



B. Prépare une dramatisation du dialogue que tu viens de lire et présente-la à la classe.

ANEXO IX – Ficha de apoio à realização da interpretação de papéis (aula de Francês)

« Coup de pouce pour la Planète » est un magazine hebdomadaire présenté par le journaliste David Delos, à propos des thèmes liés à l'écologie, nature et développement durable. Aujourd'hui le sujet de l'émission sera « Une centrale nucléaire dans mon jardin » et on aura six invités en studio pour un petit débat d'idées. Suis les instructions ci-dessous afin de jouer la scène.

Les personnages : un journaliste/présentateur, un représentant du gouvernement, un représentant de l'association de résidents du quartier, un représentant de l'association « Les amis de la planète », un scientifique, un représentant de la mairie, un représentant de l'Association Française du Cancer.

Journaliste/Présentateur

- Le journaliste se présente et présente le thème du débat en expliquant que le gouvernement prévoit la construction d'une centrale nucléaire dans le quartier des Oranges, mais il y a des personnes qui ne sont pas d'accord avec ce projet.
- Il présente les invités au programme.
- Il demande au représentant du gouvernement de présenter ses idées et/ou projets.

→ Représentant du gouvernement

- Il explique que le projet sera important parce que :
- le pays a besoin d'électricité ;
 - il peut servir à introduire une nouvelle technologie.

Représentant de l'association de résidents du quartier (RARQ)

- Il se présente et il dit qu'il n'est pas d'accord avec le projet.
- Il explique que la centrale nucléaire sera un danger pour les résidents, elle détruira la nature et le tourisme dans le quartier.

← Représentant de l'association « Les amis de la planète » (RAAP)

- Il se présente et il dit qu'il est d'accord avec le RARQ.
- Il dit qu'il est alarmé à cause de la construction de la centrale nucléaire à cause de la pollution, en particulier avec les effets sur la faune, la flore et les habitants locaux.
- il dit qu'il faut penser à l'accident de Chernobyl avant de construire la centrale nucléaire.

Journaliste

Il demande au représentant de la mairie s'il veut commenter ces derniers mots.

→ Représentant de la mairie

Il remercie.
Il explique que le projet dynamisera le quartier en créant des emplois et en gérant plus d'argent pour améliorer les conditions de vie des résidents du quartier.

Scientifique

Il se présente.
Il explique que la construction de la centrale sera très positive pour la région et qu'elle aura lieu dans un endroit isolé de la population.
Il dit aussi qu'il est très désireux de montrer que l'énergie nucléaire est sûre et aussi d'effectuer des nouvelles recherches avec cette nouvelle technologie.

← Un représentant de l'Association Française du Cancer

Il se présente.
Il regrette que le gouvernement et ses représentants ne soient pas conscients des effets dévastateurs du cancer sur les personnes et leurs familles et il se montre préoccupé qu'il y ait des lits suffisants à l'hôpital pour faire face à une augmentation de patients.

Journaliste

Il remercie la participation de tous les intervenants au programme. Il dit au revoir aux téléspectateurs.

ANEXO X – Ficha de apoio à realização da atividade de simulação (aula de Francês)

Un jeu de rôle – Une conversation d'amis à la cantine de l'école

Tu dois inclure au dialogue:

- Le(s) type(s) de réseau(x) utilisé(s)
- La fréquence d'utilisation
- La raison de l'utilisation
- Son opinion sur l'utilisation des réseaux



- *Tu connais...? Est-ce que tu utilises...?*
- *J'aime.../ Moi, je préfère...*
- *Quel est le... /Quels sont les ...?*
- *Combien de fois...?*
- *Pourquoi est-ce que...?*

ANEXO XI – Quadro-resumo das AED utilizadas nas aulas de Inglês

Data	Tema	AED(s) utilizada(s)	Objetivos
Aula 1 20 de novembro de 2012	<i>Cyberbullying</i>	Interpretação de papéis	<ul style="list-style-type: none"> • Praticar a oralidade e a escrita; • Praticar vocabulário ligado ao tema; • Conscientizar para o tópico;
Aula 2 1 de fevereiro de 2013	<i>Violence in videogames</i>	Mímica Simulação	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar os/as alunos/as para as atividades seguintes; • Praticar vocabulário ligado ao tema; • Potenciar a criatividade; • Criar oportunidades de “colocarem” no papel as suas experiências pessoais;
Aula 3 5 de março de 2013	<i>Teenage magazines</i>	Mímica Interpretação de papéis	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar vocabulário relacionado com o tema; • Promover a autonomia; • Desenvolver a capacidade de improvisação;
Aula 4 23 de abril de 2013	<i>Teenagers’ first love experience</i>	Jogo dramático Mímica	<ul style="list-style-type: none"> • Fornecer uma nova maneira de memorizar o vocabulário; • Construir pontes entre os significados e a vivência pessoal dos/as alunos/as; • Chamar a atenção para temas importantes como a perda da virgindade, a gravidez precoce ou as doenças sexualmente transmissíveis.
Aula 5 17 de maio de 2013	<i>Teenagers’ future careers: the best jobs in the world</i>	Interpretação de papéis	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar o vocabulário relacionado com o emprego e o mundo do trabalho.

ANEXO XII – Quadro-resumo das AED utilizadas nas aulas de Francês

Data	Tema	AED(s) utilizada(s)	Objetivos
Aula 1 13 de novembro de 2012	<i>L'utilisation des réseaux sociaux</i>	Simulação	<ul style="list-style-type: none"> • Praticar a produção oral e a produção escrita; • Motivar para a utilização das AED em sala de aula; • Conscientizar para o tópico; • Identificar problemas linguísticos dominantes; • Verificar o nível de língua dos alunos;
Aula 2 15 de janeiro de 2013	O conto "La Ronde" de Jean-Marie Le Clézio	Interpretação de papéis	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever as personagens física e psicologicamente; • Praticar a produção oral; • Verificar o nível de compreensão escrita dos alunos; • Rever informações contidas no conto em análise;
Aula 3 29 de janeiro de 2013	<i>"La Ronde" : les rapports d'amitié entre les personnages</i>	Mímica Interpretação de papéis	<ul style="list-style-type: none"> • Praticar a produção oral e a produção escrita; • Motivar os alunos para as atividades seguintes; • Desenvolver a pronúncia e a entoação; • Rever o vocabulário sobre o tema;
Aula 4 26 de fevereiro de 2013	<i>"La Ronde": la délinquance Le fait-divers</i>	Interpretação de papéis	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a criatividade e a imaginação; • Praticar a compreensão escrita e a produção oral; • Criar um diálogo a partir de uma notícia;
Aula 5 23 de abril de 2013	<i>L'évolution de la médecine: Inventions importantes</i>	Jogo dramático	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer sentimentos experimentados pelos cientistas ao longo do seu processo de trabalho e representar esses sentimentos através da mímica (expressão facial e corporal) e de sons;
Aula 6 14 de maio de 2013	<i>L'évolution de la science et de la médecine Une centrale nucléaire dans mon jardin</i>	Interpretação de papéis	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a pronúncia e a entoação; • Praticar a produção oral.

ANEXO XIII

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este questionário pretende recolher informações acerca da utilização da Expressão Dramática nas aulas de Língua Estrangeira. Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Ensino de Francês e de Inglês no 3º Ciclo e Ensino Secundário, da Faculdade de Letras de Coimbra, para que seja possível elaborar a monografia e reflexão respetiva. Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Por favor, responde com sinceridade pois não há respostas corretas ou incorretas. A tua opinião é muito importante.

Preenche sempre que possível com um X.

Género

Feminino	Masculino

1. Por favor indica a tua opinião relativamente às seguintes afirmações.

	Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
a) Os saberes que mais me interessam são os teóricos.					
b) A expressão dramática favorece a aprendizagem de uma língua estrangeira.					
c) A utilização de atividades de expressão dramática nas aulas de língua estrangeira é muito motivante.					
d) Gostaria que houvesse mais atividades de expressão dramática nas aulas de língua estrangeira.					
e) É importante trabalhar os diálogos por escrito antes de os representar.					
f) Senti-me motivado(a) a participar nas atividades de expressão dramática propostas nas aulas de língua estrangeira.					
g) Senti-me nervoso(a) a participar nas atividades de expressão dramática propostas nas aulas de língua estrangeira.					
h) Sinto-me agora mais confiante para participar em futuras atividades de expressão dramática.					

2. Por favor assinala a opção que consideras mais próxima da verdade relativamente ao teu nível de interesse e participação nas seguintes atividades de expressão dramática, realizadas nas aulas de língua estrangeira.

(1- Nenhum; 2- Pouco; 3- Moderado; 4- Muito; 5 – MUITÍSSIMO)

	1	2	3	4	5
a) Mímica					
b) Interpretação de papéis					
c) Improvisação					
d) Simulação					

3. Por favor assinala a opção que consideras que corresponde à verdade **(1- Nenhum; 2- Pouco; 3- Moderado; 4- Muito; 5 – Muitíssimo)** relativamente à forma como consideras que a expressão dramática contribui para o desenvolvimento e melhoria dos seguintes itens:

	1	2	3	4	5
a) da gramática					
b) da expressão oral					
c) da expressão escrita					
d) da compreensão oral					
e) da compreensão escrita					

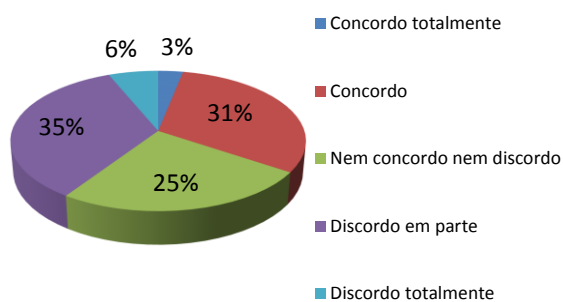
4. Indica, se te for possível, vantagens e desvantagens da utilização da expressão dramática nas aulas de língua estrangeira a partir da tua experiência pessoal.

Obrigada pela colaboração!

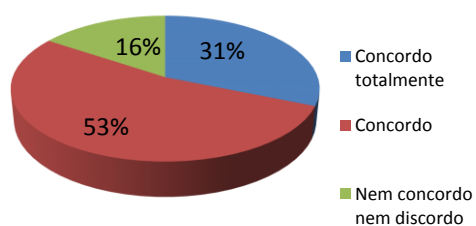
ANEXO XIV – Resultados do inquérito por questionário

1- Por favor indica a tua opinião relativamente às seguintes afirmações.

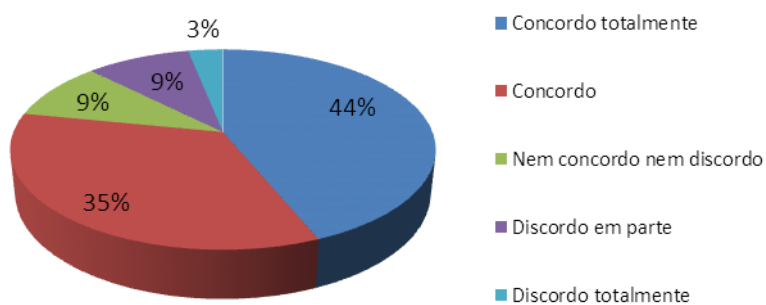
a) Os saberes que mais me interessam são os teóricos.



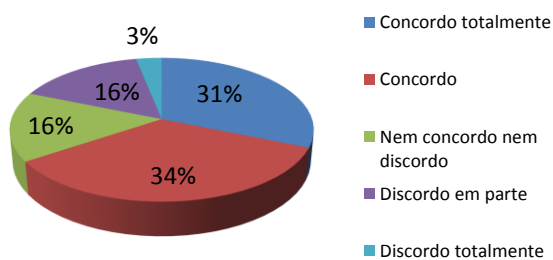
b) A expressão dramática favorece a aprendizagem de uma língua estrangeira.



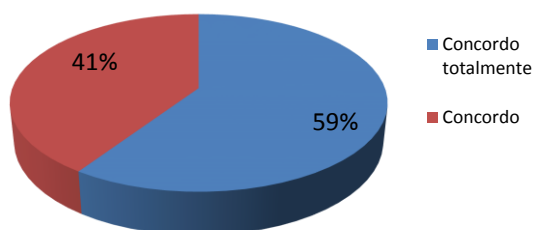
c) A utilização de atividades de expressão dramática nas aulas de língua estrangeira é muito motivante.



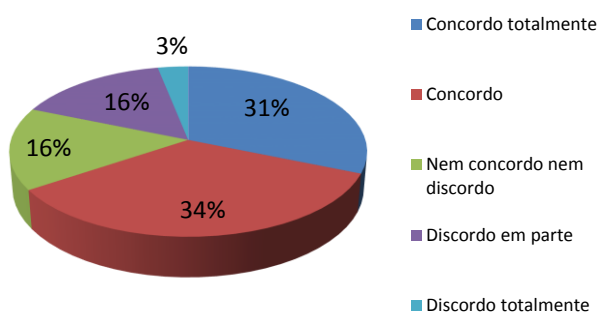
d) Gostaria que houvesse mais atividades de expressão dramática nas aulas de língua estrangeira



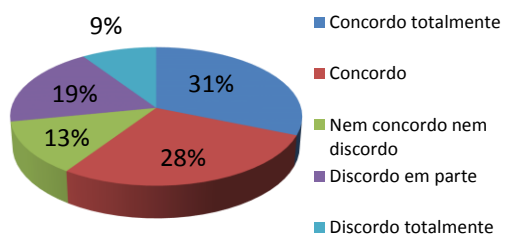
e) É importante trabalhar os diálogos por escrito antes de os representar.



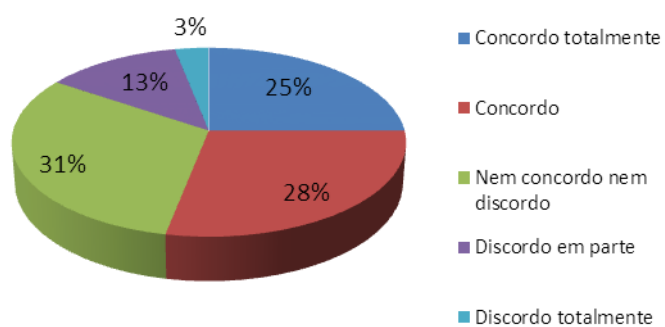
f) Senti-me motivado(a) a participar nas atividades de expressão dramática propostas nas aulas de língua estrangeira.



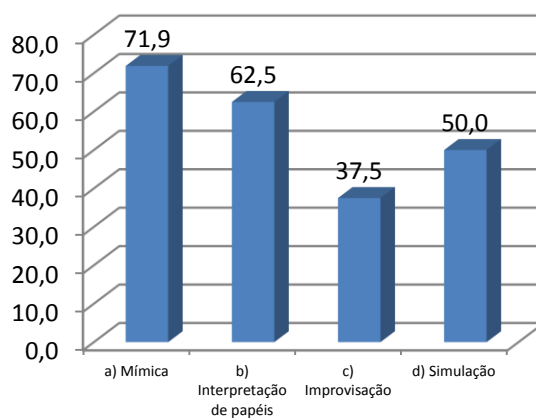
g) Senti-me nervoso(a) a participar nas atividades de expressão dramática propostas nas aulas de língua estrangeira.



h) Sinto-me agora mais confiante para participar em futuras atividades de expressão dramática.



2- Por favor assinala a opção que consideras mais próxima da verdade relativamente ao teu nível de interesse e participação nas seguintes atividades de expressão dramática, realizadas nas aulas de língua estrangeira.



3- Por favor assinala a opção que corresponde à verdade relativamente à forma como consideras que a expressão dramática contribui para o desenvolvimento e melhoria dos seguintes itens:

