



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JEFFERSON LHAMAS DOS SANTOS

INGLÊS COM DRAMA:
PROPOSTA DE ENSINO DE INGLÊS COM PERFORMANCE
TEATRAL NO CONTEXTO DE ESCOLA PÚBLICA

Londrina
2020

JEFFERSON LHAMAS DOS SANTOS

INGLÊS COM DRAMA:
PROPOSTA DE ENSINO DE INGLÊS COM PERFORMANCE
TEATRAL NO CONTEXTO DE ESCOLA PÚBLICA

Trabalho acadêmico apresentado ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu, Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Ismênia Bossa Grassano Ortenzi

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

J45

Santos, Jefferson Lhamas dos Santos.

Inglês com drama : Proposta de ensino de inglês com performance teatral no contexto de Escola Pública / Jefferson Lhamas dos Santos Santos. - Londrina, 2020. 156 f. : il.

Orientador: Denise Ismênia Bossa Grassano Orteni.

Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Teoria da Atividade - Tese. 2. Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no Contexto de Escola Pública - Tese. 3. Teatro e Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa - Tese. 4. Atividades Sociais no Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa - Tese. I. Ismênia Bossa Grassano Orteni, Denise. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

CDU 8

JEFFERSON LHAMAS DOS SANTOS

INGLÊS COM DRAMA:

**PROPOSTA DE ENSINO DE INGLÊS COM PERFORMANCE TEATRAL
NO CONTEXTO DE ESCOLA PÚBLICA**

Trabalho acadêmico apresentado ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu, Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Ismênia Bossa
Grassano Ortenzi
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Sonia Aparecida Vido Pascolati
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Lilian Kemmer Chimentão
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 16 de abril de 2020.

AGRADECIMENTOS

Pontuar cada um que com um, dois ou muitos gestos contribuiu para este trabalho é uma tarefa nada fácil. A vida nos apresenta desafios que implicam escolhas das quais não podemos fugir. Durante o percurso deste caminho que, por muitas vezes, pareceu longo e espinhoso durante algumas noites e alguns dias, pude contar com a ajuda de anjos que aliviaram meu peso. Por outro lado, a experiência foi proporcionalmente rica e cheia de alegrias na convivência com os amigos do Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas.

A lista nominal é grande, mas aqui vai o agradecimento: pai, Fernando e mãe, Vilma, meus bens mais preciosos, obrigado por cada momento de compreensão e apoio sem igual. À minha querida orientadora, prof^a Dr^a. Denise Ortenzi, obrigado pela paciência e contribuição no combate às minhas ignorâncias. Minha irmã Fernanda, meu irmão Samuel, agradeço pela paciência em entender meus momentos. Elizandra, por cada instante de apoio no choro e no riso. Amigos que também me suportaram nessa travessia, Alexandre e Arnaldo e os amigos que o mestrado me trouxe, prof^a Dr^a Cláudia Cristina Ferreira, obrigado por toda a ajuda com minha formação. Meus queridos “sapequinhas” Adriana e Lucas, obrigado por todo o companheirismo nos momentos diversos, e Bruna, meu ponto de fuga nos momentos difíceis da vida acadêmica. À Eliana, agradeço por suas contribuições e companheirismo, sobretudo em nossas esperas na rodoviária. Dener, obrigado por nossos momentos de diálogos e desesperos. Às professoras Dr^a. Michele El Kadri e Lilian Chimentão, agradeço por toda a contribuição tão pertinente, e aos companheiros de turma. Às professoras Juliane Baggio e Lilian Brazão, por todo o apoio na implementação do meu projeto de pesquisa e por toda a amizade. Vocês todos fizeram meu caminho muito menos difícil. Por fim, a Deus, por me permitir gozar de saúde e oportunidade de enriquecer em conhecimento a cada dia nesta pós-graduação. É gratidão sem tamanho.

*“O mundo inteiro é um palco
E todos os homens e mulheres não
passam de meros atores
Eles entram e saem de cena
E cada um no seu tempo representa
diversos papéis.”*

William Shakespeare

SANTOS, Jefferson Lhamas dos. **Inglês com drama: Proposta de ensino de inglês com performance teatral no contexto de Escola Pública.** 2020. 156 f. Trabalho acadêmico (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

O teatro, usado como ferramenta de ensino nos contextos escolares, pode trazer grandes benefícios para os estudantes, como o desenvolvimento de outras identidades, integração de aspectos verbais e não verbais na aprendizagem, experiência lúdica e interação em grupo. Os documentos norteadores para o ensino, sobretudo a Base Nacional Comum Curricular, apontam, também, para a utilização de diferentes linguagens para a expressão e partilha de informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produção de sentidos que caminhem para o diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. Diante disso, este trabalho tem o objetivo de analisar uma experiência de uso de atividades sociais de performances teatrais no ensino de língua inglesa no contexto de escola pública e evidenciar as contradições trabalhadas e as aprendizagens decorrentes dessa atividade. Para a elaboração dessa proposta, foi produzida uma unidade didática que inclui técnicas e jogos teatrais baseados na perspectiva de ensino de inglês com Atividade Social (LIBERALI, 2009) a fim de serem implementadas em uma sala de aula de escola pública de uma cidade do interior do Paraná. Além de Liberali (2009), contribuíram como construto teórico, pesquisadores na área de teatro e educação (JAPIASSU, 1888; BOAL, 1998; CEBULSKI, 2007; SPOLIN, 2015; KOUDELA; 2015) e, mais especificamente, no ensino de línguas (MALEY e DUFF, 2005; JORGE, 2006; PEREIRA, 2011; DUARTE, 2012; PINHEIRO, 2014, GOUVEIA, 2014; ROSSINI, 2016). Mais especificamente com relação ao uso de performances no ensino de inglês, nos apoiamos em outros autores (PRETINI, 2011; MENDES, 2012; PRETINI JUNIOR E MENDES, 2016; LOPES, 2018). No que se refere à metodologia empregada neste estudo, utilizou-se a pesquisa-ação, uma vez que o professor, com este trabalho, procura desenvolver suas estratégias de ensino. Os dados para análise da implementação das atividades foram obtidos por meio de gravações, anotações do professor pesquisador e questionários. No que tange ao ensino de inglês na escola pública, acreditamos que tais atividades podem servir de reflexão e alternativa para esse trabalho, promovendo um possível engajamento frente às contradições encontradas na aprendizagem de língua inglesa no referido contexto.

Palavras-chave: Teatro. Ensino de inglês. Performances.

SANTOS, Jefferson Lhamas dos. **English with drama: Proposal for teaching English with theatrical performance in the context of Public School.** 2020. 156 p. Trabalho acadêmico (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

Theater, used as a teaching tool in school contexts, can bring great benefits to students, such as the development of other identities, integration of verbal and non-verbal aspects in learning, playful experience and group interaction. The guiding documents for teaching, especially the Base Nacional Comum Curricular, also point to the use of different languages for the expression and sharing of information, experiences, ideas and feelings in different contexts and the production of meanings that lead to dialogue, conflict resolution and cooperation. Therefore, this paper aims to analyze an experience of using social activities of theatrical performances in the teaching of English in the context of public schools and to show the contradictions worked and the learning resulting from this activity. For the elaboration of this proposal, a didactic unit was produced that includes theatrical techniques and games based on the perspective of teaching English with Social Activity (LIBERALI, 2009) in order to be implemented in a public school classroom in a countryside town of the state of Paraná. In addition to Liberali (2009), researchers in the field of theater and education contributed (JAPIASSU, 1888; BOAL, 1998; CEBULSKI, 2007; SPOLIN, 2015; KOUDELA; 2015) and, more specifically, in language teaching (MALEY and DUFF, 2005; JORGE, 2006; PEREIRA, 2011; DUARTE, 2012; PINHEIRO, 2014, GOUVEIA, 2014; ROSSINI, 2016). More specifically with regard to the use of performances in teaching English, we rely on other authors (PRETINI, 2011; MENDES, 2012; PRETINI JUNIOR E MENDES, 2016; LOPES, 2018). With regard to the methodology used in this study, action research was used, since the teacher, with this work, seeks to develop his teaching strategies. The data for analysis of the implementation of the activities were obtained through recordings, notes by the researcher and questionnaires. Regarding the teaching of English in public schools, we believe that such activities can serve as a reflection and alternative for this work, promoting a possible engagement in the face of the contradictions found in the learning of the English language in that context.

Keywords: Theater. English teaching. Performances.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Habilidades do componente curricular Arte no Ensino Fundamental	32
Quadro 2	Cronograma das atividades, conteúdo e procedimentos.....	42
Quadro 3	Atividade social Organização de um espetáculo teatral shakespeariano.....	48
Quadro 4	Análise quantitativa das respostas.....	61
Quadro 5	análise da questão emocional antes da nova atividade.....	62
Quadro 6	Análise da questão emocional após a nova atividade.....	62
Quadro 7	Mudanças observadas pelos estudantes	63
Quadro 8	Perguntas relacionadas ao engajamento cognitivo.....	65
Quadro 9	Perguntas relacionadas à aprendizagem de inglês.....	66
Quadro 10	Perguntas relacionadas ao comportamento dos estudantes	68
Quadro 11	Pergunta relacionada à interação	68
Quadro 12	Perguntas relacionadas à aprendizagem.....	71
Quadro 13	Perguntas relacionadas ao cumprimento de funções e regras	77
Quadro 14	Sujeitos e seus papéis na nova atividade social	78
Quadro 15	Perguntas e respostas sobre engajamento na atividade	80
Quadro 16	Descrição de papéis, tipo de engajamento e aprendizagens.....	85

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Pirâmide da Atividade Social.....	36
Figura 2	Primeira página da Unidade Didática.....	50
Figura 3	“Greetings”	51
Figura 4	Técnica teatral “Handshakes”	51
Figura 5	“What do you know about William Shakespeare?”	52
Figura 6	Passado Simples em inglês	53
Figura 7	Atividades sobre a peça “Sonhos de uma Noite de verão”	54
Figura 8	Técnica “Ruas e vielas”	55
Figura 9	Vocabulário sobre teatro	56
Figura 10	Natureza.....	57
Figura 11	Vestimentas na Grécia Antiga.....	57
Figura 12	Criando um cartaz.....	59
Figura 13	Criando um ingresso	59
Figura 14	Orientações ao professor.....	60
Figura 15	Cenário e figurinos na <i>performance final</i>	74
Figura 16	Cenário na <i>performance final</i>	74
Figura 17	Cartaz do espetáculo teatral	75
Figura 18	Ingresso do espetáculo teatral	75
Figura 19	Ingresso do espetáculo teatral II	75
Figura 20	Cartaz com o elenco do espetáculo teatral	76
Figura 21	Participação da direção e outros estudantes na <i>performance</i> teatral final como plateia	82
Figura 22	Participação de estudantes de outra escola na <i>performance</i> teatral final como plateia	82
Figura 23	Pirâmide da atividade social ensino e aprendizagem de língua inglesa antes da nova atividade	83
Figura 24	Pirâmide da atividade social ensino e aprendizagem de língua inglesa na nova atividade.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
TASHC	Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	TEORIA DA ATIVIDADE	15
1.1	CONTRADIÇÕES NO CONTEXTO DE ATUAÇÃO	18
2	ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DE ESCOLA PÚBLICA	25
3	TEATRO E ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	28
3.1	TEATRO E EDUCAÇÃO	29
3.2	TEATRO E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	33
4	ATIVIDADES SOCIAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	34
4.1	PERFORMANCES TEATRAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	36
5	METODOLOGIA	39
6	A UNIDADE DIDÁTICA	49
7	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	60
7.1	DO TRABALHO COM AS CONTRADIÇÕES RELACIONADAS AOS SUJEITOS	60
7.1.1	O Engajamento.....	60
7.1.2	A Auto-Exclusão	66
7.1.3	O Engajamento Comportamental	67
7.2	DO TRABALHO COM AS CONTRADIÇÕES RELACIONADAS AO OBJETO.....	70
7.3	DAS CONTRADIÇÕES RELACIONADAS AOS INSTRUMENTOS.....	73
7.4	DAS CONTRADIÇÕES RELACIONADAS ÀS REGRAS DE UMA ATIVIDADE SOCIAL.....	77
7.5	DAS CONTRADIÇÕES RELACIONADAS À DIVISÃO DE TRABALHO	78
7.6	DAS CONTRADIÇÕES RELACIONADAS À COMUNIDADE	81

8	APRENDIZAGENS.....	84
9	RETOMADA DAS PERGUNTAS DE PESQUISA E DISCUSSÃO	91
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS	96
	APÊNDICES.....	102
	Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido	103
	Apêndice B – Questionário Reflexivo	105
	Apêndice C – Unidade didática	108

INTRODUÇÃO

Diante do cenário de ensino/aprendizagem de língua estrangeira no contexto de escola pública, estudiosos da área (COELHO, 2005; HIRATA, 2012; GIMENEZ, 2011; LEFFA, 2011; LIMA, 2011; OLIVEIRA, 2011; PAIVA, 2011; RAJAGOPALAN, 2011) buscaram alternativas para abordagem desse ensino no Brasil. Leffa (2011) afirma que no insucesso de um idioma estrangeiro no contexto de escola pública há a criação de “bodes expiatórios”, colocando-se a culpa sempre no outro, que pode ser o governo, o professor e o estudante. O primeiro por não cumprir a lei, o segundo por não ensinar e o terceiro por não estudar. No entanto, essa condenação, como aponta o autor, não tem sido eficaz, tendo em vista que, na escola pública, o conflito está criado e sem resolução. Gimenez (2011) assevera reconhecer que muitos professores, diversas vezes, não são capazes de se expressar na língua (inglesa). Oliveira (2011) aponta que o reverso dessa moeda (a situação do ensino e aprendizagem de línguas no contexto da educação pública) é que os objetivos da educação e da escola pública desdobram-se de um jeito diferente dos cursos livres. Estes últimos estariam com objetivos relacionados às competências metalinguísticas e sociolinguísticas, enquanto a escola pública preocupa-se com fatores como a transformação da realidade social, econômica e política e recai sobre outros eixos e dimensões do conhecimento.

Considerando a experiência do autor deste estudo como professor de escola pública, encontramos algumas contradições¹ nesse mesmo contexto. Muitos desses estudantes apresentam resistência a tal aprendizagem, sobretudo na oralidade, implicando ansiedade e timidez quando nessas situações. Somado a isso, a falta de engajamento² dos estudantes confere pontos de possível interferência a fim de melhorar a sua participação no processo de aprendizagem. Além disso, pais e outros estudantes que já passaram pela vida escolar relatam não dominar os conteúdos básicos da língua inglesa. Devemos ter em vista que a escola pública, em geral, é o encontro de estudantes das mais diversas classes sociais, havendo, portanto, um ambiente intercultural, cercado de fatos que demonstram interação social entre diferentes tipos de pensamento. Este é outro

¹Engeström (2000) afirma que contradições sistêmicas, manifestadas em distúrbios e inovações mundanas, oferecem possibilidades de expansivas do desenvolvimento.

²Entendido, neste estudo, como conceito multidimensional e como interação entre estudante e ambiente, a partir dos conceitos de Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004).

desafio a ser encarado pelos professores que atuam nesse âmbito. Os conflitos decorrentes do dia a dia da escola pública podem, inevitavelmente, influenciar o processo de ensino e aprendizagem.

Frente a essa situação, levamos em conta, ainda, a experiência pessoal de teatro na vida escolar do autor deste texto, nas aulas de Arte, no ensino fundamental e médio de escola pública. Tal vivência pôde proporcionar uma melhor elaboração de questões pessoais como timidez e comunicação. Assim, minha hipótese é que o Teatro, na escola e nas aulas de língua inglesa, pode contribuir para o engajamento do estudante na aprendizagem de inglês, além do trato de outras habilidades inerentes à sua atuação como estudante e ser humano, a saber: interação, comunicação oral, verbal e não verbal, criatividade e imaginação.

Isso posto, o objetivo geral deste trabalho é analisar uma experiência de uso de atividades sociais de performances teatrais no ensino de língua inglesa no contexto de escola pública e evidenciar as contradições trabalhadas e as aprendizagens decorrentes dessa atividade. A partir da identificação de contradições do contexto sob análise, pretende-se investigar se a experiência trabalhou contradições próprias do contexto de ensino de inglês em escola pública.

O uso do teatro em contextos de educação tem sido tema de pesquisa para autores como Cebulski (2007), que assevera a respeito do caráter crítico da arte teatral; Viola Spolin (2015), que criou um sistema de jogos de improviso, que trata do aprimoramento de concentração, resolução de problemas e interação em grupo; Lobman (2015), que revela que a atividade teatral contribui no desenvolvimento porque propicia aos jovens a experiência de serem criadores de duas vidas, criando outras identidades.

Mais especificamente sobre o teatro no ensino de língua estrangeira, autores como Maley e Duff (2005) justificam o uso de técnicas teatrais no ensino de línguas apontando para integração de aspectos verbais e não verbais, promoção de interação entre sala de aula e vida, promoção de autoconsciência, autoestima e confiança, entre outros; Jorge (2006) aponta que as atividades teatrais podem propiciar aprendizagens importantes para a construção do conhecimento, como o desenvolvimento da oralidade em inglês, auto-estima, segurança, autoconfiança e responsabilidades, além de quebrar a barreira da

inibição e melhorar o relacionamento com os colegas; Pereira (2011) fala do caráter lúdico do teatro e Duarte (2012) das relações interpessoais que ocorrem nos jogos teatrais; Pinheiro (2014) revela que os jogos teatrais podem tornar o ensino de idiomas prazeroso.

No que se refere ao uso de *performances* teatrais no ensino de língua inglesa, tal perspectiva, por parte de alguns autores, está ancorada no uso de Atividades Sociais, de Liberali (2009). Estas são uma sequência de atividades que se baseiam em ações que devem ser mobilizadas por um grupo que pretende alcançar um determinado objetivo. Autores como Pretini Junior e Mendes (2016) apontam que o trabalho com *performances* preocupa-se com a construção, junto dos estudantes, de um repertório de formas de agir, de maneira linguística e atitudinal; Lopes (2018) informa que a *performance* teatral está associada a umas das formas de brincar, no conceito de Vygotsky.

Desse modo, frente ao que já foi pesquisado, a importância deste trabalho reside no fato de que pode servir como um modelo para implementação de atividades teatrais no contexto específico de línguas estrangeiras na escola pública. A lacuna, portanto, a ser preenchida, é um referencial de atividades que envolvam teatro, obras de William Shakespeare e ensino de língua inglesa para este contexto, baseadas na Teoria da Atividade e na perspectiva de Atividade Social, proposta por Liberali (2009).

Com isso, as perguntas de pesquisa deste trabalho são: Em que medida a atividade social de *performance* teatral trabalhou as contradições do sistema de ensino de inglês na Educação Básica? Que aprendizagens decorrem da experiência com atividades sociais de *performances* teatrais?

Dito isto, a fundamentação teórica deste trabalho está dividida da seguinte forma: primeiramente, será exposto sobre o conceito de Teoria da Atividade, caracterizando o contexto de atuação e pesquisa e as contradições identificadas. Em seguida, um referencial sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto de escola pública. Depois, sobre teatro e ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. Dando sequência, discorreremos sobre atividades sociais no ensino e aprendizagem de língua inglesa, seguida por metodologia e uma sessão sobre a unidade didática elaborada para implementação da nova atividade. Logo após, será apresentada a seção de análise e discussão de dados, seguida, por fim, pelas considerações finais.

1. TEORIA DA ATIVIDADE

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC de agora em diante) é base para o ensino a partir de Atividades Sociais (LIBERALI, 2009). A escolha por utilizar esse referencial teórico-metodológico deve-se ao fato de que o arcabouço fornece as lentes teóricas para caracterizar o sistema de atividade de ensino de inglês na escola pública, bem como identificar suas contradições. Além disso, é base sobre a qual se organiza a proposta de ensino a partir de atividades sociais. Assim, nesta seção, discorreremos sobre a Teoria da Atividade.

Engeström (1987) revela que a Teoria da Atividade tem sua origem na filosofia clássica de Kant a Hegel e nos escritos de Marx e Engels, além da psicologia histórico-cultural de Vygotsky, Leontiev e Luria. Ele define esta Teoria como uma nova estrutura que visa transcender as dicotomias micro e macro, mental e material e observação e intervenção na análise e redesenho do trabalho.

Ortenzi (2007) lembra que a Teoria da Atividade tem interesse nas transformações sociais pela forma com que os seres humanos modificam o mundo e a si mesmos por meio de ferramentas que são construídas coletivamente e na prática. Assim, esta Teoria tem na atividade social o cerne da mudança de modelos vigentes. Sendo uma proposta de nova psicologia por parte de Vygotsky em relação às dominantes psicanálise e behaviorismo, uma ação é, nesta visão, mediada por artefatos e voltada a um objeto. Conforme aponta a autora, ao socializar-se, o ser humano internaliza linguagem, teorias, artefatos técnicos, normas e formas de agir.

Heemann (2004) afirma que Engeström introduziu uma versão expandida do modelo triangular da atividade para incorporar os aspectos sócio-culturais, algo que pudesse apontar a natureza coletiva e colaborativa da atividade humana. Então, acrescentou como ampliação ao trabalho de Leontiev o “sujeito”, sendo aqueles engajados na realização da atividade e a “divisão de trabalho”, sendo as responsabilidades daqueles engajados na mesma atividade. Portanto, o modelo triangular expandido possui, a partir de Engeström: sujeitos, objeto, comunidade, ferramentas, regras e a divisão de trabalho. Além dos sujeitos, conforme apontado pela autora, serem a natureza coletiva e individual da atividade humana por meio da utilização de ferramentas em um contexto social a fim de satisfazer os objetivos desejados e a divisão de trabalho, que seria a distribuição de responsabilidades, o

objeto representa a natureza objetiva da atividade humana que propicia que os indivíduos controlem seus motivos e comportamento na realização da atividade. As ferramentas dizem respeito ao aspecto mediacional da atividade humana, sendo físicas e psicológicas (como a linguagem, por exemplo). Já a comunidade refere-se ao contexto sócio-cultural daqueles sujeitos que compartilham o mesmo objeto da atividade. Por fim, as regras apontam para o fato de que, dentro de uma comunidade, há regras.

Vale salientar que esta atualização de Engeström encontra-se no que os autores chamam de terceira linhagem da TASHC. Da primeira linhagem, tem-se a ideia de conhecimento e significado como construções mediadas, e da segunda, a concepção de construção da realidade como interativa, social e mediada por símbolos (ORTENZI, 2007).

Ortenzi (2007) afirma que a definição padrão de atividade é compreendida como aquilo que é tomado pelo sujeito e que dá motivo à atividade, direcionando-a a um lugar específico. Assim, tais motivos podem ser coletivos, ou seja, necessidades sociais dão motivos aos sistemas de atividade. Além disso, objetos podem mudar no curso de uma atividade, havendo, porém, certa estabilidade, sendo não triviais tais modificações em objetos. Portanto, por trás de um objeto, sempre existe uma necessidade ou um desejo ao qual a atividade corresponde.

Para Engeström (1987), os sistemas de atividade são movidos por motivos comuns e estão em constante movimento, além de internamente contraditórios. Sendo assim, essas contradições sistêmicas oferecem possibilidades expansivas de desenvolvimento. Para ele, tais ações ajudam os profissionais e administradores a concentrarem seus esforços nas causas dos problemas. Assim, essas possíveis transformações prosseguem passo a passo ciclos do que o autor chamou aprendizagem expansiva, que têm início com o questionamento relacionado à prática padrão. Em seguida, ações de análise de suas contradições e modelar uma visão para a Zona de Desenvolvimento Proximal. Depois, ações de exame e implementação do novo modelo de prática.

Engestrom (1987) afirma que a contradição básica da atividade humana é a sua existência como produção social e produção específica. Assim, para o autor, qualquer produção específica deve ser independente e subordinada à totalidade. Portanto, dentro de qualquer atividade produtiva, a contradição renova-se a partir do choque entre as ações individuais e o sistema total de atividades. Para o autor,

contradições não são inevitáveis em qualquer atividade social, mas sim algo que proporciona o automovimento e a forma como esta atividade é lançada. Desse modo, novas formas de atividade surgem como soluções às ditas contradições.

Ainda sobre essas mesmas contradições, Engestrom (1987) postula que essas acontecem em quatro níveis. A primeira está relacionada à dinâmica entre o valor de troca e o valor de uso de algo dentro do sistema de atividade. Já a segunda, emerge entre os elementos do sistema (sujeitos, objeto, comunidade, ferramentas, regras e a divisão de trabalho). Para ele, pode ocorrer, por exemplo, no impedimento de possibilidades abertas de avanços por ocasião da rígida divisão de trabalho. O terceiro nível acontece quando um motivo ou objeto mais avançado é lançado na atividade. Já o quarto nível se dá na relação entre as atividades vizinhas e a central, aparecendo conflitos e resistências na nova “implementação” de atividade.

A partir dos resultados obtidos da participação dos estudantes, foi permitido constatar se houve transformação por parte dos sujeitos, tendo em vista que passaram a fazer algo que, outrora, não faziam ou não faziam desse modo.

Se entendermos que a atividade de aprendizagem é considerada um componente da atividade humana, sendo orientada para a aquisição não somente de conceitos, análise, síntese etc, mas como desenvolvimento cognitivo, afetivo, subjetivo e social, conforme aponta Franco (2009) com base na visão da dinamicidade entre determinantes históricos e psiquismo humano, estas novas práticas de estudantes e professor, propostas neste trabalho, serão uma nova forma de construção do conhecimento.

Vygotsky (1987), quando conceitua a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, defende que há dois níveis: primeiramente, o nível de desenvolvimento atual, que consiste no nível de função mental que uma criança possui após ciclos completos de desenvolvimento. Assim, o que a criança faz sozinha determinaria esse primeiro ponto. Já a diferença entre aquilo que ela sabe fazer sozinha e aquilo que ela poderia resolver com a ajuda de um professor, adulto ou mesmo um colega mais experiente, Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD, a partir de agora), sendo, portanto, aquilo que se pode fazer com a colaboração dos pares. Destarte, o que a criança faz hoje, com ajuda de um par, será o que ela fará amanhã sozinha.

O autor ainda dá ênfase à questão da imitação. Crianças podem imitar uma variedade de ações que vão além de seus limites. Assim, elas podem fazer mais em atividades coletivas e sob ajuda de adultos. Para ele, é fundamental ter isso em consideração no que tange à relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Assim sendo, uma característica essencial da aprendizagem é que esta cria a ZPD. A aprendizagem desperta uma variedade de processos de desenvolvimento interno que são capazes de operar apenas quando as crianças estão interagindo com pessoas no seu ambiente e em cooperação com seus pares. Dessa forma, aprendizagem não é desenvolvimento, porém, uma aprendizagem devidamente organizada resulta em desenvolvimento mental e coloca em movimento uma variedade de processos que seriam impossíveis separar da aprendizagem. Vygotsky (1987) fala de união, mas não identidade entre processos de aprendizagem e processos de desenvolvimento interno.

Outra característica defendida pelo teórico diz respeito à complexidade do desenvolvimento das crianças com relação à aprendizagem escolar, não havendo como formular de maneira estática como se dá o acompanhamento entre uma coisa e outra.

Diante destes conceitos, tanto da Teoria da Atividade quanto do conceito de aprendizagem de Vygotsky, é que entenderemos, neste trabalho, como essas mudanças a partir da implementação da nova atividade serão relevantes para o ensino de língua inglesa nesse contexto.

1.1 Contradições no contexto de atuação

Relacionamos aqui a experiência profissional do autor deste texto na educação pública do Estado do Paraná. Com base no referencial teórico a respeito das contradições nos sistemas de atividades, é possível descrever tal contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa, demonstrando que, na dinâmica da relação entre estudantes, professor, coordenação, direção e comunidade escolar como um todo e governo, envolvidos direta ou indiretamente no complexo ambiente da escola pública, resultado de um público bastante heterogêneo, encontramos vários aspectos que podem ser considerados como contradições.

A respeito dos sujeitos envolvidos, estudantes e professor, há, por parte dos primeiros, falas que revelam a crença de que não conseguem aprender inglês na escola pública. Há relatos, por exemplo, de que professores se limitam a ensinar apenas o verbo “to be” ou que eles mesmos, estudantes, não sabem dizer nenhuma palavra em inglês. Esta crença se estende, também, para estudantes que já terminaram o ciclo escolar, além de pais e familiares.

Obviamente, tais relatos revelam a visão que eles possuem de que a responsabilidade pela aprendizagem está, aparente e fortemente, nas mãos do professor e do ambiente escolar. Porém, nesse complexo contexto, abordaremos as partes envolvidas, incluindo a falta de engajamento do próprio estudante.

No que se refere aos sujeitos, apontamos que tal falta de engajamento é bastante recorrente. Aulas expositivas, mesmo com temas de interesse por parte da maioria dos estudantes, parecem ainda não despertar a motivação suficiente para haver uma participação significativa. Além disso, há a indisciplina dentro da sala de aula, algo comum neste contexto como um todo.

Lima, Barcellos e Ferreira (2014) lembram que quando se entra em uma sala de aula e se depara com a indisciplina de estudantes, há primeiro um pensamento, por parte do professor, de como resolver tal problema antes de iniciar metodologias que possam despertar o interesse deles. Em geral, conforme postulam os autores, opta-se por variadas estratégias, na tentativa de apontar que aquele comportamento é indesejado. Isto quando na postura de um professor mais paciente. Do contrário, ou quando o diálogo a fim de mostrar que o mau comportamento não funciona, docentes tomam atitudes mais drásticas. No entanto, Lima, Barcellos e Ferreira defendem que as punições severas podem gerar mais ressentimento nos estudantes, destruindo a possibilidade de bom relacionamento entre professor e turma.

No contexto de atuação dessa pesquisa, tal fala encontra eco, uma vez que parece haver, fatalmente, uma forte relação entre uma repreensão mais severa e uma atitude ainda mais preocupante do estudante, em termos de falta de engajamento e atitudes desafiadoras, como comportamentos que violam regras dentro da sala de aula, a exemplo de conversas em momentos inadequados e hostilidade para com o professor.

Nesta pesquisa de Lima, Barcellos e Ferreira (2014), em um questionário, aferiu-se que quase metade dos estudantes não achava possível aprender inglês

na escola em que estudavam (47%). Outros 25% não pensavam na possibilidade de aprender inglês ali ou não. Tal crença parece ser comum, também, no meu contexto de atuação.

Ainda sobre a questão do engajamento, no contexto de aprendizagem de língua estrangeira, Leffa (2007) postula que alguns fatos levam à auto-exclusão por parte do estudante na educação brasileira. A escola, para o autor, é reprodutora dos valores da classe dominante, uma vez que, embora de acesso universal a partir das décadas de 1960 e 1970, o estudante pobre é rechaçado com maior ou menor sutileza. Usa-se, pois, um código restrito, a que nem todos têm acesso na sala de aula. Para ele, é como se a escola sonegasse o conhecimento ao estudante. Além disso, Leffa (2007) também fala da falta de preparo do professor de Língua estrangeira, tendo em vista que a demanda, aumentada, fez com que houvesse um grande número de formação de professores pelas universidades em detrimento de formação de qualidade. Pior que isso, para ele, os professores se transformam em agentes de exclusão, na medida em que não há tal preparo no ambiente acadêmico e considerando que, na verdade, a sociedade não se interessa que o conhecimento seja compartilhado com todos, pois acredita que restringir esse conhecimento a poucos lhe agrega valor. Em meio a tudo isso, o estudante permanece em estado de auto-exclusão, já que não participa dessa comunidade de falantes da língua inglesa.

Apontamos que também é possível encontrar em meu contexto de atuação essas situações de auto-exclusão. Muitos não veem a necessidade da aprendizagem de dito idioma, defendendo que nunca irão utilizar o mesmo, pois não pretendem ir a nenhum país anglo-falante. Outros parecem não ter sequer a consciência da importância da aprendizagem simplesmente por terem a crença de que nem os conhecimentos básicos da Língua Portuguesa possuem. Obviamente que esta crença está ligada ao conhecimento das regras gramaticais dessa língua.

Ainda trazendo uma questão relacionada à falta de engajamento, consideramos as tentativas de realização de atividades de oralidade em língua inglesa. Ainda que sejam atividades simples, acaba-se esbarrando, por vezes, em estudantes tímidos para participarem destas propostas. Algo que também pode estar relacionado à questão da auto-exclusão e/ou vergonha de serem expostos.

O contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa na educação pública foi objeto de pesquisa por parte de alguns estudiosos da área de ensino e

aprendizagem de língua estrangeira (COELHO, 2005; HIRATA, 2012; GIMENEZ, 2011; LEFFA, 2011; LIMA, 2011; OLIVEIRA, 2011; PAIVA, 2011; RAJAGOPALAN, 2011). De acordo com Coelho (2005), na crença de professores e estudantes, o ensino acontece com baixas expectativas dos docentes e anseio dos estudantes. Gimenez (2011) assevera reconhecer que muitos professores, por vezes, não são capazes de se expressar na língua (inglesa).

Em relação ao objeto, o inglês neste contexto de ensino e aprendizagem, podemos fazer alguns apontamentos. Parece haver uma crença, como já dito, por parte de alguns estudantes, de que eles não vão utilizar a língua inglesa em suas vidas caso não forem viajar para países que falam este idioma. Aparentemente, eles não possuem a consciência de uma língua que pode fazer parte do repertório imediato em suas vidas, não somente em sala de aula ou em um futuro distante.

Prado et al (2014), por outro lado, defende que falar sobre aprender inglês apenas para o mercado de trabalho já não é mais uma justificativa relevante e que convença. Mas, na pesquisa que propôs em um contexto de sala de aula de aprendizagem de língua inglesa, estudantes vivenciaram práticas sociais de uso da língua inglesa situadas em sua realidade, sem adiamento. Sodré (2016) fala sobre a transformação das identidades dos estudantes na direção de fazer com que eles percebam que são participantes de um mundo plurilíngue e cercado de recursos multimodais que pedem por novos letramentos. Caminhar nesta direção, para a autora, é assumir compromissos com estes educandos, contribuindo com sua formação.

Assim, encontramos nesta participação imediata com o inglês, uma forte justificativa para que eles possam refletir a respeito da importância da língua inglesa no aqui e agora, ultrapassando as concepções de aprender língua apenas com atividades gramaticais e exercícios de repetição, a fim de que se engajem em práticas que envolvam sua realidade e reflexão sobre a mesma.

Sobre a comunidade, em geral, parece haver a crença de que se aprende, efetivamente, uma língua estrangeira em institutos e escolas de idiomas, sendo estas, portanto, parâmetro para uma aprendizagem de sucesso. As crenças se estendem dos estudantes aos pais e comunidade escolar.

A respeito do tema, Leffa (2011) afirma que no insucesso da aprendizagem de um idioma estrangeiro no contexto de escola pública há a criação de “bodes expiatórios”, colocando-se a culpa sempre no outro, o qual pode ser o governo, o

professor e o estudante. O primeiro por não cumprir a lei, o segundo por não ensinar e o terceiro por não estudar. No entanto, essa condenação, segundo ele, não tem sido eficaz na medida em que, na escola pública ao menos, o conflito está criado e sem resolução. Para o autor, há uma espécie de “carnavalização” no ensino, em que muitos são culpados, mas todos saem inocentes, circulando livremente.

Oliveira (2011) aponta que o reverso dessa moeda (a situação do ensino e aprendizagem de línguas no contexto da educação pública) é que os objetivos da educação e da escola pública desdobram-se de um jeito diferente dos cursos livres. O autor aponta que isso não é justificativa para a negligência do ensino, mas lembra que os cursos livres restringem-se a ensinar as competências metalinguísticas e sociolinguísticas.

Quando apontamos para os instrumentos que intermediam o ensino e a aprendizagem no contexto de escola pública, devemos considerar que o principal deles, o Livro Didático no contexto específico deste trabalho, traz diferentes situações. Em alguns estabelecimentos escolares há seu uso e os estudantes têm como hábito a posse desse material em todas as aulas, além do zelo para a sua manutenção. Outros locais, porém, este hábito não é tão frequente, havendo, ainda, lugares sem livros suficientes para que os estudantes possam levá-los para casa. No entanto, para além desta questão logística, muitos estudantes demonstram pouca familiaridade e interesse pelo livro de língua inglesa. Seja por esbarrar na questão da auto-exclusão ou pela dificuldade e disposição de tentar acessar os textos em inglês. Então, ainda que os Livros adotados sejam materiais relevantes e aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático³, há essas situações nos interiores escolares.

Outro instrumento presente na escola pública paranaense é o televisor, chamado de TV-pendrive⁴, sendo pertinente por estar já instalada dentro de cada sala de aula. Porém, a questão de já ser um projeto de alguns anos faz com que muitas já não estejam funcionando. Evidentemente, surgem, atualmente, outros

³Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), segundo o Ministério da Educação, destina-se a avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias às escolas públicas de educação básica sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público

⁴Consiste de um televisor Multimídia de 29 polegadas, com entradas para VHS, DVD, cartão de memória, pendrive e saídas para caixas de som e projetor de multimídia

incentivos, como o Programa Escola Conectada⁵, também do Governo estadual, que prevê capacitação de profissionais e aumento do parque tecnológico das escolas, sendo adquiridos, gradativamente, desktops, notebooks, impressoras, projetores multimídia e redes sem fio para ampliação das plataformas educacionais. A escola de atuação do autor deste texto, em que este trabalho foi implementado, foi contemplada por este projeto no ano de 2018, possuindo vários desses instrumentos tecnológicos à disposição do professor.

Outro ponto também a ser destacado é a própria sala de aula, que varia em suas condições estruturais e números de estudantes a depender da escola. Hirata (2012) afirma que as crenças mostram que a língua inglesa neste contexto não funciona e que os livros didáticos não estão adequados ao nível dos estudantes. Pensamos que essa situação também pode ser verificada no contexto de minha atuação. No entanto, acreditamos que a situação é mais complexa do que se pode mensurar de modo universal. O livro não ser adequado ao nível do estudante pode ser um efeito da dinâmica do que ocorre dentro das salas de aula ao longo dos anos de aprendizagem, sejam questões logísticas, auto-exclusão do próprio estudante, falta de preparação do professor ou indisciplina em sala de aula.

No que tange às regras desse sistema, estudantes e professores possuem o que se acredita serem os modos de comportamento para que aconteça a atividade de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Os primeiros, em tese, deveriam agir em direção à própria aprendizagem, não atrapalhando o seu processo. Os professores, agindo conforme seu papel no que se refere às questões mais logísticas como provas e avaliações, além de formação continuada. Coordenação e direção na gerência maior que envolve essa relação, além dos responsáveis pelos estudantes estarem completamente envolvidos nesse contexto. Autoridades da educação e governo dando suporte financeiro, além de outras garantias. No entanto, na prática, não é bem o que acontece.

Freire (1987) aponta que a relação educador-educandos, na escola, parece ser uma relação fundamentalmente narradora dos conteúdos, como se os estudantes fossem os ouvintes. Para ele, há uma enfermidade nisso, de modo que essa dinâmica parece revelar que o educador deve “encher” o educando de

⁵Segundo o site do governo estadual paranaense, é uma iniciativa que possui por objetivo potencializar o uso de recursos tecnológicos nos estabelecimentos de ensino da rede pública do estado.

conteúdos que são retalhos da realidade. Assim, a educação torna-se um ato de depositar, em que educandos são os depositários e o educador o depositante.

Dai, então, que nela:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de "experiência feita" para ser de experiência narrada ou transmitida. (FREIRE, 1987, p.34)

Embora haja iniciativas para que a formação dos professores, por parte das universidades e de governos, extrapole este sentido, vê-se, ainda hoje, forte influência desta concepção de educação. É um desafio pensar em como trabalhar estes aspectos, tendo em vista que as aulas, em suma, expositivas, notadamente não despertam a atenção e a curiosidade dos estudantes em sala de aula para relacionar o conteúdo curricular com a vida real.

Assim sendo, em suma, as contradições encontradas em meu contexto de atuação foram: crença por parte dos estudantes de que não aprendem inglês na escola pública; falta de engajamento e auto-exclusão dos estudantes; indisciplina por parte dos estudantes; timidez de estudantes para o trabalho com a oralidade de língua inglesa.

Na tentativa de redimensionar o papel dos estudantes e professores, surgiu a proposta de organizar um espetáculo teatral em língua inglesa. Destarte, com vistas a observar se estes sujeitos (estudantes, professores), com regras e divisão de trabalho restabelecidos, na comunidade escolar, e dispondo de ferramentas físicas e psicológicas, engajavam-se em direção à proposta, a saber, o objeto compartilhado de produzir e performar um espetáculo teatral.

2. ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DE ESCOLA PÚBLICA

O inglês e as línguas estrangeiras têm papel de destaque nas políticas públicas de educação. Afinal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, exigiu a obrigatoriedade de, no mínimo, uma língua estrangeira, devendo esta ser iniciada a partir da 5ª série do ensino fundamental, atualmente sexto ano, sendo de responsabilidade de cada comunidade escolar decidir qual idioma seria estudado. Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) determinaram que a inclusão de habilidades orais no currículo escolar é condicionada à possibilidade de uso efetivo pelo estudante. Já em 2000, estes mesmos documentos enfatizavam a importância do uso social da língua. Mais recentemente, em 2017, a lei 13.415/17 pede a obrigatoriedade do ensino de Língua inglesa desde o sexto ano do ensino fundamental.

A proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC daqui em diante) também surgiu no palco educacional brasileiro há pouco tempo (BRASIL, 2018). A BNCC é um documento de caráter normativo, o qual define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes precisam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, tendo, assim, assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme o que pede o Plano Nacional de Educação (PNE). Desta feita, esse documento é referência nacional para a elaboração de currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das escolas. Baseia-se na ideia de que as aprendizagens essenciais, definidas pelos próprios documentos, devem contribuir para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências gerais, que consubstanciam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito escolar.

O inglês, na BNCC, etapa dos anos finais do Ensino Fundamental, está elencado na área de Linguagens, que é composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física. Nesta área, segundo a própria BNCC, a finalidade é propiciar aos estudantes a participação de práticas de linguagem diversificadas, as quais permitam a eles a ampliação de suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, além de seus conhecimentos a respeito destas linguagens.

[...] no Ensino Fundamental – Anos Finais, as aprendizagens, nos componentes curriculares dessa área, ampliam as práticas de linguagem conquistadas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, incluindo a aprendizagem de Língua Inglesa. Nesse segmento, a diversificação dos contextos permite o aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social. (BNCC, 2018, p.63)

No que se refere às competências específicas da área de Linguagens no Ensino Fundamental, a BNCC aponta, em uma delas, diretamente para a utilização de diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora e digital) para a expressão e partilha de informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produção de sentidos que caminhem para o diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. Ora, tal proposta de trabalho com o uso da arte teatral encontra eco nesta proposição, bem como na outra competência proposta pela BNCC que faz alusão ao conhecimento e exploração de diversas práticas de linguagens (artísticas, corporais e linguísticas).

O Componente Curricular Arte, nesta etapa, está centralizado nas seguintes linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Segundo a BNCC, estas articulam saberes referentes a produtos artísticos, envolvendo práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre as formas artísticas. Ainda, há uma proposta de que a aprendizagem de Arte alcance a experiência e a vivência artísticas como prática social, fazendo com que os estudantes sejam protagonistas e criadores.

A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, *performances*, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo. (BNCC, 2018, p. 193)

Embora estas previsões façam parte da disciplina de Arte, defendemos a articulação desta com a disciplina de Língua Inglesa, bem como o de outros componentes da área de Linguagens, uma vez que há, evidentemente, um diálogo entre as mesmas. A própria BNCC (2018, p. 196) anuncia a importância de um trabalho que leve em conta tal diálogo.

Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a *performance*.

A Língua Inglesa deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos e funções na contemporaneidade, segundo a BNCC. Trata-se de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, oportunizando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea.

Apontamos para a experiência que o estudante poderá ter a partir do teatro, em sua natural manifestação artística, conjugada com a aprendizagem de língua inglesa, garantindo a ele, conforme possível, oportunidades de experimentar fazeres próximos das práticas de vida acadêmica, profissional, pública, cultural e pessoal, conforme pede a BNCC.

O Componente de Língua Inglesa, na BNCC, no que tange às Competências Específicas, propõe o conhecimento de distintos patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos em inglês, objetivando o exercício da fruição e ampliação das perspectivas no contato com distintas manifestações artístico-culturais. Tal proposta parece dar sentido ao trabalho proposto nesta pesquisa no que se refere ao uso da arte teatral e de uma obra clássica de um escritor de língua inglesa.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Doravante DCE), ainda vigentes no contexto da escola pública do referido Estado, carregam a concepção de língua como prática social. Esses documentos foram orientadores, nos últimos anos, para a Educação Básica, e, conseqüentemente, para o ensino de Língua Estrangeira. Ancorados pela teoria de Lev Vygotsky, aponta-se que o saber linguístico não é suficiente para construir ativamente os sentidos de um texto.

As DCE propõem que o currículo da Educação Básica forneça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo. Segundo estes documentos, a escola deveria ofertar, analogamente à ideia de Gramsci de atelier-biblioteca-oficina, uma formação humanista e tecnológica a um só tempo.

Há, ainda, nas DCE, a referência às dimensões do conhecimento. Toca-se no âmbito do conhecimento científico, artístico e filosófico. Parece pertinente destacar, porém, que as DCE defendem a direção do trabalho pedagógico para a totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano. A escola é vista, assim, como um espaço de confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os do cotidiano popular.

No que tange à dimensão artística, segundo as DCE, esta é fruto de uma relação específica do ser humano com o mundo e o conhecimento, materializada pela e na obra de arte. Ainda, são características centrais do conhecimento artístico, segundo as DCE (2008, p.23), a criação e o trabalho criador.

...a dimensão artística pode contribuir significativamente para humanização dos sentidos, ou seja, para a superação da condição de alienação e repressão à qual os sentidos humanos foram submetidos. A Arte concentra, em sua especificidade, conhecimentos de diversos campos, possibilitando um diálogo entre as disciplinas escolares e ações que favoreçam uma unidade no trabalho pedagógico. Por isso, essa dimensão do conhecimento deve ser entendida para além da disciplina de Arte, bem como as dimensões filosófica e científica não se referem exclusivamente à disciplina de Filosofia e às disciplinas científicas. Essas dimensões do conhecimento constituem parte fundamental dos conteúdos nas disciplinas do currículo da Educação Básica.

Aqui vemos, portanto, mais um apontamento para a relevância do trabalho com a dimensão artística na Educação Básica. Ora, a articulação entre a arte teatral e a disciplina de Língua Inglesa pode contribuir para atender a essas proposições, tanto da BNCC quanto das DCE.

3. TEATRO E ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

A seguir, discorreremos sobre como o teatro pode contribuir no campo da educação e, especificamente, no campo da educação em línguas estrangeiras. Respaldamo-nos em documentos que norteiam a educação básica e em autores com pesquisas na área.

3.1 Teatro e educação

A arte teatral é uma prática antiga que oportuniza a provocação de sentidos, tanto no ator quanto na plateia. Pensar nesta arte como ferramenta na esfera da educação traz à baila a necessidade de refletir como a utilização do teatro pode interferir na realidade do processo de ensino e aprendizagem. Mais especificamente, neste caso, o de ensino de língua inglesa como língua estrangeira no contexto de escola pública.

O teatro foi tido como função didática desde os gregos, objetivando organizar o pensamento e a vida desse povo. Cebulski (2007, p.7) fala a respeito do caráter crítico da arte teatral, o qual surgiu ao longo dos séculos. A autora afirma que foram assumidas diversas formas expressivas e especificidades de linguagem.

A arte teatral, provocadora dos sentidos, instigante para o pensamento e a ação, exalta uma característica peculiar humana: a possibilidade de expansão e redirecionamento do seu modo de ser, pensar e agir, ou seja, usar a liberdade para transformar a si e o seu meio. O entendimento do teatro como forma manifesta da criação e expressão humana enquanto indivíduo e ser genérico, que ocorre no âmbito social e histórico, possibilita ao homem nele reconhecer-se como também ver sua realidade e aquilo que a transcendeu, ou seja, a realidade transformada artisticamente.

Outro ponto importante, segundo a autora, é que o teatro, a partir de todos os seus elementos que aproximam o ser humano de uma plenitude humana, possibilita uma vida rica de sentidos e formas de existir e atuar na realidade social, transformando-a. É válido recordar que a BNCC afirma seu compromisso com a educação integral do estudante, entendendo que a Educação Básica deve objetivar a formação e o desenvolvimento humano global, o que acarreta compreender a complexidade e não linearidade desse desenvolvimento, desfazendo-se as visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. (BNCC, 2018, p. 16)

Dessa maneira, parece haver uma convergência no que tange à questão do desenvolvimento pleno do próprio estudante enquanto ser humano em sua singularidade, em detrimento de fragmentação no ensino.

O fazer teatral constitui-se como uma arte que possibilita, como coloca Viola Spolin (2015, p. 30), referindo-se às oficinas de teatro que propõe em seu trabalho, o aprimoramento de concentração, resolução de problemas e interação em grupo. Segundo a autora, através do brincar, são desenvolvidas habilidades e estratégias necessárias para o jogo teatral. Para ela, os jogos têm alto teor social.

A maioria dos jogos é altamente social e propõe um problema que deve ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo se envolve e interage na busca de atingi-lo. Muitas habilidades aprendidas por meio do jogo são sociais. [...] A oficina de jogos teatrais oferece aos alunos a oportunidade de exercer sua liberdade, respeito pelo outro e responsabilidade dentro da comunidade da sala de aula.

É importante destacar que o ato de brincar traz uma contribuição para a educação. Vygotsky (1978) pontua que o atributo essencial de um jogo é uma regra que se tornou um desejo. Para ele, no jogo, há espontaneidade e liberdade. Assim, a regra vence por ser um impulso mais forte, não sendo uma regra que a criança obedece como lei física. Portanto, o “brincar” dá a ela uma nova forma de desejos, possibilitando maiores formas de ação que, no futuro, serão realidade.

Lev Vygotsky trouxe várias questões a respeito do desenvolvimento da criança e do ser humano em geral. Elaborou conceitos sobre o trabalho do ser humano e o uso de instrumentos pelos quais o mesmo transforma a natureza e, também, a si mesmo. Essa ideia foi levada ao conceito de signos e seus usos, que, para o psicólogo, são criados durante a história humana e modificam a forma social e o nível de desenvolvimento cultural. Assim, estes signos, ao serem internalizados, teriam papel fundamental no desenvolvimento do que ele chamou de funções psicológicas superiores, uma vez que, sem os referidos signos, não poderiam emergir e se constituir sem o subsídio das interações sociais. (VYGOSTKY, 1990).

Lobman (2015) também endossa a contribuição da atividade de criar teatro. A autora aponta que tal atividade ajuda no desenvolvimento porque dá aos jovens a experiência de serem criadores de suas próprias vidas. Assim, eles reconhecem que não têm apenas que se identificarem em uma lista prévia de identidades, eles

podem, constantemente, criar outras. Isso é particularmente importante, segundo ela, principalmente para aqueles jovens de condição social baixa, que raramente se enxergam com poder.

Ramaldes (2016) analisa que, nos jogos teatrais de Viola Spolin, a partir da relação prática entre o jogador e o jogo, o sujeito achará possibilidades de solução de problemas.

A BNCC (2018, p.196), sobre o Teatro, no Componente Curricular de Arte, defende que este propicia a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Assim, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos diferentes de si mesmos, por meio do verbal, não verbal e ação física. Defende-se, ainda, que o processo de criação teatral passa por situações de criação coletiva e colaborativa, intermediado por jogos, improvisações, atuações e encenações, identificados com interação entre atuantes e espectadores. “O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção.” (BNCC, p.196)

Mais uma vez, ainda que não seja componente específico de Língua inglesa, defendemos a articulação de outros componentes da área de Linguagem. A BNCC propõe atividades que possam facilitar um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas, criando uma rede de interlocução até mesmo com a literatura e outros componentes curriculares. Então, temas de distintos componentes podem compor projetos em que saberes se integram, estabelecendo experiências de aprendizagem amplas e complexas, segundo a BNCC.

Ainda sobre os Processos de Criação, presentes no componente curricular de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental da BNCC, na seção de Habilidades, há a proposição de um trabalho com pesquisas e criação de formas de dramaturgias, espaços cênicos em diálogo com o teatro contemporâneo, investigação e experiência com distintas funções teatrais, além da discussão dos limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo, experiência com a gestualidade e as construções corporais e vocais e composição de improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos.

Quadro 1 - Habilidades do componente curricular Arte no Ensino Fundamental

Processos de criação	<p>(EF69AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.</p> <p>(EF69AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.</p> <p>(EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.</p> <p>(EF69AR30) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador</p>
----------------------	--

Fonte: BNCC, 2018.

A BNCC aponta, ainda, que se deve buscar o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica. Competência, nestes documentos, é entendida como a mobilização de conhecimentos e habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Sobre habilidades socioemocionais, Marin et al (2017) defendem que as habilidades sociais compõem-se de comportamentos que expressam sentimentos, atitudes, desejos, opiniões e direitos que precisam ser adequados à situação, solucionar problemas imediatos, além de também minimizar a probabilidade de futuros problemas. Defendemos que, a partir do teatro, há esta possibilidade do trato dos diversos aspectos a serem desenvolvidos nos estudantes.

Importante destacar que, neste trabalho, há a diferente menção a termos relacionados ao teatro. Destarte, ora utilizamos o conceito de jogos teatrais, sobretudo no conceito de Viola Spolin (2015), ora técnicas teatrais, na visão de Maley e Duff (2005) e ora *performances* teatrais, baseado nas Atividades Sociais de Liberali (2009). A escolha por um ou outro termo diz respeito à utilização específica a depender da atividade que está sendo proposta naquele momento. No entanto, todos estes conceitos referem-se à arte teatral como um todo.

Assim, acreditamos na possibilidade de experiência, por parte do estudante, da arte teatral nas aulas de Língua Inglesa, atendendo a pressupostos expostos nos documentos da BNCC e DCE.

3.2 Teatro e ensino de línguas estrangeiras

Maley e Duff (2005), na obra *“Drama Techniques. A resource book of communication activities for language teachers”*, justificam o uso de técnicas de teatro no ensino de línguas. Dentre as justificativas, por exemplo, a de que o uso dessas técnicas traz a expressão verbal espontânea, integra aspectos verbais e não verbais, baseia-se no domínio cognitivo e afetivo, promove interação da sala de aula à vida, há ênfase na aprendizagem com foco na pessoa como um todo e promove autoconsciência, autoestima e confiança.

Jorge (2006), em seu trabalho com implementação de jogos teatrais em uma escola pública, demonstrou a eficácia do uso destes jogos na questão da oralidade em Língua Inglesa. Ela conclui que as atividades teatrais podem colaborar para o desenvolvimento da produção oral desejada pelo estudante.

Pereira (2011) defende que a atividade teatral que objetiva o ensino de língua abre possibilidades de contextualização de maneira mais abrangente que outras que já são usadas no dia a dia de sala de aula. Para a autora, a construção de um espetáculo teatral na língua alvo de aprendizagem proporciona uma gama de possibilidades de desenvolvimento do estudante. Ela aponta, ainda, para o caráter lúdico, sendo promovidas, por meio deste, diversas habilidades relacionadas aos conteúdos curriculares da escola, assim como os relacionados aos sujeitos partícipes sociais. A autora também fala a respeito da repetição, estratégia que acontece como um dos elementos de encenação.

No teatro, contudo, a repetição é a estratégia por excelência para a memorização não só das falas teatrais, como também de todos os demais elementos da encenação. Tais elementos acabam por servir de rico instrumento para os alunos internalizarem também as questões linguísticas e contornar possíveis problemas na produção oral (...) (PEREIRA, 2011, p. 70)

Duarte (2012, p.7) fala das relações interpessoais que acontecem nos jogos teatrais e da ação e participação de todos, que é estimulada pelo grupo.

As relações interpessoais são, assim, privilegiadas nos jogos teatrais e o grupo estimula a ação e a participação de todos em direção à experiência. A competição passa a ser “do aluno consigo mesmo” e não uma competição nociva. Os alunos se sentem livres de atitudes judiciosas e respeitados em sua capacidade de participação. A participação e a ação do grupo se dá pela comunicação, que é o objetivo que o aluno de língua inglesa busca alcançar, assim como é o objetivo

dos jogos teatrais. Dessa forma, a competência comunicacional também é almejada em ambas as áreas.

Pinheiro (2014), tendo pesquisado como os jogos teatrais podem contribuir no ensino de italiano, destaca que os jogos (teatrais) podem tornar o ensino de idiomas prazeroso, além de contribuir com a relação professor-aluno, fazendo desta mais colaborativa e dialógica. Para ele, o teatro pode prover que o aprendiz vivencie o trânsito entre o real e o imaginário.

Gouveia (2016), a partir de seu trabalho com teatro e jogos teatrais em uma escola pública do estado do Paraná, revelou que estes contribuíram para o desenvolvimento da expressão e comunicação, para a produção coletiva o conhecimento cultural e a apreciação estética nas aulas de inglês, além de uma aprendizagem mais descontraída.

Rossini (2016) criou uma unidade didática para o trabalho com estudantes do primeiro ano do Ensino Médio de escola pública paranaense, envolvendo um diálogo com o teatro nas aulas de língua inglesa. Mostrou que a conexão entre teatro e educação faz do processo de ensino e aprendizagem de inglês um trabalho interdisciplinar e organiza um referencial pedagógico satisfatório. A autora cita itens como contextualização, interação e uso de linguagem corporal facilitados pelo teatro. Segundo ela, a fala, o som da voz e as expressões passam pelas vias da linguagem e, quando articuladas com uma prática que relacione inglês e teatro, propicia reflexões sobre a própria prática discente e docente no ambiente escolar.

Assim, defendemos que o uso de teatro no ensino de um idioma estrangeiro pode promover habilidades nos estudantes, tendo em vista seu desenvolvimento como um todo, combinado com aprendizagem de língua estrangeira.

4. ATIVIDADES SOCIAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

O ensino de língua inglesa baseado em Atividades Sociais é uma proposta de Liberali (2009) que enfatiza um conjunto de ações mobilizadas por um grupo com a pretensão de alcançar um determinado objetivo. Conforme orienta a autora, o ensino nessa perspectiva organiza-se objetivando trabalhar com os mais distintos componentes da atividade, a saber: os sujeitos, que agem em relação ao

motivo e realizam a atividade; a comunidade, que compartilha o objeto através da divisão de trabalho e pelas regras; a divisão de trabalho, que consiste em ações intermediárias realizadas pela participação individual na atividade, a qual não alcança independentemente, contudo, a satisfação da necessidade dos participantes; o objeto, que é aquilo que irá satisfazer a necessidade, o objeto desejado; as regras, que são as normas na comunidade que podem ser explícitas ou implícitas e, por fim, os artefatos/ instrumentos/ ferramentas, os quais são os meios de modificar a natureza para alcançar um objeto idealizado.

O ensino pauta-se, portanto, nas formas de produção, compreensão, interpretação e memorização de um conjunto de gêneros que são necessários à efetiva participação em atividades que promovam uma reflexão sobre a vida. Liberali (2009) traz à tona um conceito de Marx e Engels, que é o foco na “vida que se vive”.

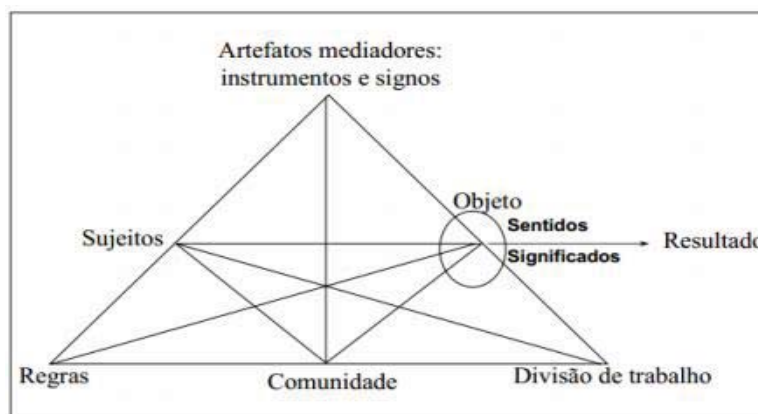
Para esta autora, tais atividades propiciam, ainda, a criação da compreensão da zona de desenvolvimento proximal, conceito vygotskyano, atividades culturais que têm lugar e que descrevem quem faz o quê, para quem e por quê.

Liberali (2016) defende, também, que a atividade social pode ser vista como organizadora curricular central cuja finalidade é atravessar as barreiras entre a escola e a vida, além de permitir que estudantes estabeleçam relações entre o que aprendem e o que a vida demanda para a sua participação. Integrar áreas diversas para promover a atividade social, segundo a autora, supera a encapsulação da aprendizagem, de modo que esta atividade ultrapassa o uso apenas na escola.

Entra em cena, nesta ótica, a TASHC (Vygotsky, 2001; Leontiev, 1977; Engeström, 1999 apud Liberali, 2009), base para o ensino a partir de Atividades Sociais (LIBERALI, 2009). Esta teoria é essencial para pensar o ensino e aprendizagem, concebendo o objeto a ser trabalhado. Tal teoria tem foco no estudo de atividades nas quais os sujeitos interagem entre si em contextos culturais determinados e historicamente dependentes. Assim sendo, é uma atividade realizada por sujeitos que se propõem a atuar coletivamente em busca de alcançar os objetos compartilhados que satisfaçam, ainda que parcialmente, suas necessidades individuais.

A pirâmide a seguir demonstra a estrutura de um sistema de atividade humana. Nela, aparecem os itens que fazem parte desta atividade, sendo os instrumentos e signos, nos quais entra a linguagem como principal instrumento, os sujeitos, o objeto, as regras, a comunidade e a divisão de trabalho, em direção a um resultado ou objetivo.

Figura 1 – Pirâmide da Atividade Social



Fonte: Larré, 2018

Liberali (2009) propõe aos professores levarem em conta aspectos que tornarão seu trabalho com os estudantes um modo de inserção crítica no universo cultural. Ela destaca pontos que podem ajudar a ação do professor. Dentre eles, definir a questão ou a ideia-guia; definir as expectativas; determinar a atividade social; desenvolver procedimentos metodológicos; avaliar.

A autora argumenta que, independente do tipo de ferramenta de ensino-aprendizagem, é fundamental compartilhar com os estudantes os objetivos, as metas e os focos daquilo que eles estão vivendo. Isto é, para a autora, uma estratégia para a mediação do trabalho em sala de aula.

4.1 Performances teatrais no ensino de língua inglesa

Pretini Junior e Mendes (2016) defendem que a sala de aula pode proporcionar ao estudante experiências que acontecem na vida real, por meio da discussão sobre determinado tópico ou jogo de papéis desempenhados neste ambiente. Os autores afirmam que propor tarefas de jogar, brincar e atuar em sala de aula põe os alunos em contato com situações que façam haver comunicação com palavras, gestos, feições, grunhidos ou sons. Assim, recordam o conceito de

Holzman sobre *performance*, sendo possível um paralelo deste com o ensino de idiomas.

Holzman (2014, p.16) faz um importante apontamento sobre ambientes criativos, aprendizagem e desenvolvimento. Levando em consideração o conceito vygotskyano de que aprendizagem segue o desenvolvimento, a autora defende que, em geral, o processo de escolarização transforma o não-saber em déficit. A imitação, parte fundamental no desenvolvimento da criança, para Vygotsky, é transformada, para a autora, em realizações individualizadas, aprendizagem mecânica e testes. Para ela, é no jogo e na brincadeira que a criatividade existe, sendo os programas fora de escola, especialmente os que envolvem arte e esportes, mais próximos do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky, do que os da escola, pois mantém o relacionamento entre os jovens de maneira criativa.

Esses tipos de programas culturais fora da escola compartilham características importantes, notavelmente, aqueles que promovem atividades que criam ZDPs: liberdade de conhecer e atividade social imitativa e completiva. Primeiro, as crianças vêm até eles para aprender como fazer algo que eles não sabem como fazer. Talvez elas queiram se apresentar em uma peça, fazer vídeos, tocar flauta, dançar ou jogar basquete. Elas trazem consigo alguma expectativa de que elas vão aprender. Elas estão relacionadas com instrutores especializados fora da escola, muitas vezes praticantes de si mesmos, como capazes de aprender, independentemente de quanto eles sabem chegar ao programa. Assim, embora haja, é claro, diferenças nas habilidades e experiência que os jovens trazem para fora dos programas escolares, o campo de jogo é mais nivelado do que na escola. Programas realmente bons, de fato, usam essa heterogeneidade para a vantagem de todos.

Assim, para Holzman (2010), é fundamental a imitação e a conclusão de atividades pelos pares. Presume-se que se tornar ator, músico, dançarino ou quaisquer outras coisas acontece fazendo o que os outros fazem, imitando criativamente os colegas, desde fundamentos até técnicas e formas avançadas, sendo completado por eles, de maneira contínua. Isso, para ela, é essencial. Então, o jogo, para a autora, facilita a aprendizagem de papéis sociais, mediando o indivíduo com a sua cultura, esta última, particularmente apropriada. Desse modo, ainda que a autora tenha se referido a programas fora do ambiente escolar, defendemos que há esta oportunidade, com o teatro, de propiciar um espaço em que haja um programa cultural dentro da escola.

Pretini Junior e Mendes (2016, p. 67) falam da importância que o professor, ao trabalhar com a *performance*, preveja momentos de prática focada nos aspectos mais estruturais da língua alvo a ser aprendida e suas funções. Os chamados “*role plays*” podem contribuir para isto, na medida em que este é, em geral, conduzido com apoio de um roteiro, ao qual os estudantes podem referir-se para garantir sua participação.

O trabalho com performances preocupa-se em construir com os alunos um repertório de formas de agir, de maneira linguística e atitudinal. A realização de *role plays*, assim, estabelece essa ponte entre os conhecimentos linguísticos organizados curricularmente e as possibilidades de ação na vida real.

A *performance* teatral está, então, conforme aponta Lopes (2018), associada a uma das formas de brincar. O autor defende que o indivíduo se envolve em um processo de desenvolvimento de suas habilidades autorregulatórias e de linguagem. Lopes (2018) indica, ainda, o fato de que, embora autores a partir de Vygotsky não tenham falado especificamente sobre as brincadeiras na fase adulta, jovens e adultos podem, igualmente, se engajar em atividades de brincadeiras. Assim, em detrimento de outros termos que relacionam teatro e educação ou ensino de línguas, como “*role play*”, brincadeiras sociodramáticas etc, o autor escolhe o termo “*performance*”, pelo viés de liberdade que o vocábulo traz. Ao citar a *performance* de improvisação, por exemplo, ele aponta para a criação de ambientes de suporte para encenação, quando se aceita o que o outro oferece.

Na *performance* há um caminho para a criação desse ambiente, que ocorre de forma coletiva e que escapa da prática comportamentalista de ensino caracterizada pelo pseudodomínio que o professor tem do conhecimento e pela concepção de que este profissional é responsável por todo o processo: criação do ambiente e atuação de seus alunos nele. (LOPES, 2018, p. 60)

Acreditamos, portanto, que a *performance* teatral, baseada nestes conceitos de Holzman, trazida por Liberali (2019), além de Pretini Junior e Mendes (2016) e Lopes (2018), dentre outros, pode oferecer ao contexto escolar um trabalho que tenha uma ligação maior com a “vida que se vive” (LIBERALI, 2009). Ora, estudantes passariam a ser personagens centrais neste palco que é a sala de aula, rompendo com a postura de professor como detentor maior de saber.

Estudantes trabalham não somente pronunciando códigos linguísticos na língua estrangeira, mas sim criando e dando sentido àquilo que se propõem a fazer. Não se trata, pois, de uma mera imitação, mas de, pelas regras, adquirirem uma posição diferente de quem são para se tornarem aquilo que o papel pede. Este “papel” da escola daria mais solidez ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto de escola pública, quebrando a ênfase demasiada na aprendizagem por itens puramente gramaticais.

5. METODOLOGIA

O início deste estudo ocorreu quando houve um incômodo pessoal no que se refere às falas dos estudantes e responsáveis sobre o insucesso da aprendizagem de língua inglesa na escola pública. Aqui, insucesso, para pais e estudantes, está relacionado à crença de que não se aprende inglês na escola pública, levando em conta o baixo domínio do idioma, segundo o que relatam. Somado a isso, muitos também se sentiam tímidos durante propostas de atividades orais, tanto em língua materna, quanto em língua estrangeira, implicando certa resistência à aprendizagem. Minha experiência escolar, enquanto estudante e participante de grupos de teatro na escola, colaborou para meu melhor desempenho no que tange a aspectos de comunicação. Assim sendo, minha hipótese, desde o começo, é que o teatro e suas técnicas e ferramentas podem ajudar na melhora dos desempenhos sociais, aliando aprendizagem de língua estrangeira, neste caso, a língua inglesa.

Diante disso, para este trabalho, aplicamos a proposta de uma sequência de atividades que envolvem *performances* teatrais em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental. Tal turma, de uma escola pública de ensino fundamental em uma cidade do interior do Paraná, caracteriza-se pela dificuldade de engajamento em relação ao próprio processo de ensino-aprendizagem. Levando em conta o caráter multifacetado da definição de engajamento adotada neste estudo, de acordo com Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), há problemas de estudantes relacionados à sua participação e cumprimento de regras, gerando uma falta de engajamento comportamental. Também, há questões relacionadas ao envolvimento na aprendizagem e tarefas, bem como a observância da falta de investimento pessoal em direção à própria aprendizagem, havendo falta de

engajamento emocional e cognitivo, respectivamente. São 31 estudantes, sendo 16 meninas e 15 meninos.

A escola onde a pesquisa se deu localiza-se em bairro central do município, atendendo anos finais sob responsabilidade do governo estadual e compartilhando o prédio com anos iniciais do ensino fundamental.

Esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação. A partir disso, poderão ser respondidas as perguntas de pesquisa: Em que medida a atividade social de *performance* teatral trabalhou as contradições do sistema de ensino de inglês na Educação Básica? Que aprendizagens decorrem da experiência com atividades sociais de *performances* teatrais?

De maneira geral, conforme Tripp (2005, p.445), uma

pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

Já de acordo com Prodanov e Freitas (2013), uma pesquisa-ação acontece quando é concebida e realizada em profunda associação com uma ação ou com solucionar um problema coletivo, de modo que os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos cooperativa e participativamente. Para os autores, “com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.66).

Cohen, Manion e Morrison (2013) apontam que a pesquisa-ação tem sido usada como veículo para capacitação de professores. Para eles, há a combinação de seis noções: um ciclo simples para identificação do problema, planejamento de intervenção, implementação da intervenção e avaliação do resultado; prática reflexiva; emancipação política; teoria crítica; desenvolvimento profissional; pesquisa participativa do praticante. Assim sendo, é, para os autores, uma metodologia flexível, responsiva à situação, que oferece rigor, autenticidade e voz.

Diante destas perspectivas, reitero este estudo como pesquisa-ação. O intuito é modificar a realidade por meio de propostas de atividades envolvendo *performances* teatrais no ensino de língua inglesa, de sorte que os estudantes serão participantes ativos, bem como o professor em sala de aula, pesquisador de sua própria prática. Haverá, pois, esta interação, com resultados a serem

coletados e analisados, a fim de evidenciar as aprendizagens decorrentes dessa atividade envolvendo o idioma alvo, além de verificar se houve o trabalho com as contradições identificadas neste contexto.

O conceito de “brincar”, trazido por Vygotsky, é base para estas atividades em desenvolvimento, a Teoria da Atividade (LIBERALI, 2009). Segundo Engeström (1999), essa teoria teve origem na filosofia alemã clássica de Kant a Hegel, nos escritos de Marx e Engels, e na psicologia histórico-cultural de Vygotsky, Leontiev e Luria. Para o autor, hoje, tal teoria está transcendendo suas próprias origens, sendo transformada internacional e multidisciplinarmente.

Na Teoria da Atividade, foca-se o estudo de atividades nas quais os sujeitos interagem com os outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes (LIBERALI, 2009). Liberali (2009) propõe, dentro das atividades sociais, a utilização de *performances*, dentro da discussão de Vygotsky sobre “stage”, utilizado para discutir a psicologia em termos de drama. Nesta concepção, professores e aprendizes passam a ser participantes/atuantes, como *performers* improvisadores. A autora aponta, ainda, para autores que discutem o papel libertador da *performance* (HOLZMAN, 1997; LOBMAN e LUNDQUIST, 2007).

A partir disso, outros autores também discutiram o uso de *performances* no ensino de inglês (PRETINI, 2011; MENDES, 2012; PRETINI JUNIOR E MENDES, 2016; LOPES, 2018)

Outros autores, inicialmente, deram base para discutir a utilização de teatro, técnicas teatrais ou jogos teatrais na educação (JAPIASSU, 1888; BOAL, 1998; CEBULSKI, 2007; SPOLIN, 2015; KOUDELA, 2015) e, mais especificamente, no ensino de línguas (MALEY e DUFF, 2005; JORGE, 2006; PEREIRA, 2011; DUARTE, 2012; PINHEIRO, 2014, GOUVEIA, 2016; ROSSINI, 2016).

A base para a elaboração da unidade didática implementada, sobre a qual se desenvolve este estudo, foi a proposta de Atividades Sociais nas aulas de Língua Estrangeira, de Liberali (2009). Tal opção ocorreu na medida em que a proposta de espetáculo teatral a ser desenvolvida poderá ser algo que, potencialmente, envolveria a todos os estudantes em diferentes papéis, não somente os de atores.

As atividades ocorreram em aulas de Língua Inglesa de oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em uma cidade do interior do Paraná,

no qual o autor deste trabalho atua como professor. A proposta terá o uso de *performances* teatrais e a atividade social a ser trabalhada foi a organização de um espetáculo teatral shakespeariano.

A escolha por trabalhar a temática de uma das peças teatrais do autor William Shakespeare ocorreu por acreditarmos nas possibilidades de tratar de questões humanas e existenciais por meio de suas obras, as quais são atemporais e nos fazem refletir sobre nossa própria trajetória. Neste projeto, vale ressaltar que o trabalho será com o enredo de uma de suas peças teatrais.

Cândido (1975), em seu texto “O direito à literatura”, afirma que esta “é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente.” Levando em consideração as obras do escritor inglês acima citado como clássicas, amparamos esta nossa escolha, tendo em vista a pertinência do trato de questões humanas.

Assim, esta Atividade Social proposta foi prevista conforme seguinte Plano de Ensino:

Quadro 2 - Cronograma das atividades, conteúdo e procedimentos

DATA	CONTEÚDO PLANEJADO	PROCEDIMENTOS
23/10	Entrega dos termos de autorização do uso de imagens/ conversa sobre a proposta.	<ul style="list-style-type: none"> Os estudantes foram instruídos sobre o Termo de Consentimento que os responsáveis deveriam assinar, autorizando sua participação na pesquisa; A Proposta de realização de um espetáculo teatral em inglês foi brevemente explicada pelo professor autor deste estudo.
25/10	Técnica teatral “Handshakes” (Maley e Duff); Discussão sobre a performance e a temática dos encontros e desencontros (“Do we have control over our destiny?”)	<ul style="list-style-type: none"> Os estudantes tiveram primeiro contato com os objetivos da primeira aula; Fizeram uma revisão dos cumprimentos em inglês; Foram orientados sobre a técnica teatral “Handshakes” e, em seguida, farão esta atividade; Depois da técnica, refletiram sobre a performance que realizaram e sobre a temática: “Do we have control over

	<p>Questões linguísticas: Uso dos “Greetings” (cumprimentos);</p>	<p>our destiny?”</p>
25/10	<p>Vídeo de apresentação sobre o escritor William Shakespeare;</p> <p>Atividades relacionadas à vida do escritor;</p> <p>Questões linguísticas: “Simple Past Tense” - Passado simples em inglês (previsto no conteúdo do Planejamento trimestral da série).</p>	<ul style="list-style-type: none"> Os estudantes viram um vídeo a respeito do escritor William Shakespeare (apenas imagens). Em seguida, foram orientados sobre realizar atividades a respeito da vida do autor, conforme o que conseguiram interpretar das imagens. Depois disso, o vídeo foi novamente exibido, agora com áudio, para que eles conferissem as respostas. Foi feita uma discussão sobre o tempo verbal do Passado Simples em inglês com base nas atividades realizadas.
01/11	<p>Apresentação do vídeo da peça “Sonhos de uma noite de Verão” (A Midsummer Night’s Dream”).</p> <p>Entrega da transcrição do vídeo adaptado da peça “Sonhos de uma noite de Verão” para leitura e discussão;</p> <p>Atividades de discussão sobre a peça;</p> <p>Questões linguísticas: “Simple Present Tense” - Presente Simples em inglês (previsto no conteúdo do Planejamento trimestral da série).</p>	<ul style="list-style-type: none"> Os estudantes viram um vídeo sobre a peça teatral “Sonhos de uma Noite de Verão”; Depois de assistirem, receberam o texto da transcrição do vídeo para leitura e discussão do enredo e língua; Depois disso, fizeram atividades relacionadas ao enredo da peça; Depois das atividades realizadas, houve uma discussão sobre o tempo verbal Presente Simples em inglês, a partir das atividades realizadas.
01/11	<p>Atividade adaptada da técnica “Ruas e vielas”, de Viola Spolin;</p> <p>Discussão sobre coisas que fogem de nosso controle (“How do you feel when something goes out of control and forces you to change your</p>	<ul style="list-style-type: none"> Os estudantes receberam as instruções em sala de aula sobre a técnica teatral “Ruas e vielas”, que teve o nome de “Change”; Depois da instrução, eles desceram até a quadra da escola para a realização da atividade. Receberam as instruções sobre a performance que deveriam realizar, imaginando que os que estão correndo e fugindo um do

	mind?”).	<p>eram as personagens principais da peça;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ao voltar para a sala de aula, os estudantes refletiram sobre a temática de coisas que fogem do controle.
01/11	<p>Discussão da proposta de realização do espetáculo teatral com a peça “Sonhos de uma noite de Verão”;</p> <p>Divisão de papéis para a realização do espetáculo;</p> <p>Questões linguísticas: Vocabulário em inglês: papéis e funções em um contexto de espetáculo teatral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os estudantes e professor discutiram sobre a realização do espetáculo teatral que teve a peça “Sonhos de uma Noite de verão” como atração; • Foi trabalhado com os estudantes o vocabulário e a divisão de trabalho dentro de um espetáculo teatral. Em seguida, foi feita a divisão de papéis para a realização do espetáculo proposto pelo professor; • Foi feita uma discussão a respeito do gênero cartaz e ingresso.
05/11	<p>Discussão sobre o cenário e o figurino da peça.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Neste encontro, a professora de Arte trabalhou os aspectos do cenário e do figurino da peça teatral “Sonho de uma noite de Verão”.
05/11	<p>Aprofundamento sobre as funções de cada papel no espetáculo;</p> <p>Discussão sobre as datas das reuniões com cada grupo e a data do espetáculo teatral;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os estudantes foram separados em grupo de acordo com a função que iriam ter dentro do espetáculo para discussão e planejamento das ações; • O professor autor deste estudo orientou as funções que deveriam exercer e como proceder;
05/11	<p>Aprofundamento sobre as funções de cada papel no espetáculo;</p> <p>Discussão sobre as datas das reuniões com cada grupo e a data do espetáculo teatral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os estudantes foram separados em grupo de acordo com a função que teriam dentro do espetáculo para discussão e planejamento das ações; • O professor autor deste estudo orientou as funções que deveriam exercer e como proceder.

06/11	Reunião para ensaio e discussão sobre outros detalhes da peça.	<ul style="list-style-type: none"> Os estudantes que atuaram na peça e professor discutiram sobre detalhes da peça, ensaio e organização.
08/11	Reunião para elaboração do cartaz, ticket e organização da divulgação do espetáculo dentro da escola. Apresentação do gênero cartaz e ingresso.	<ul style="list-style-type: none"> Professor e estudantes responsáveis pela elaboração do cartaz e tickets, além dos responsáveis pela divulgação do espetáculo e produtor, reuniram-se para organização e discussão de detalhes da peça; Foi feita uma discussão a respeito do gênero cartaz e ingresso.
08/11	Ensaio e discussão sobre outros detalhes da peça.	<ul style="list-style-type: none"> Os estudantes que atuaram na peça e professor discutiram sobre detalhes da peça, ensaio e organização.
11/11	Ensaio e discussão sobre outros detalhes da peça.	<ul style="list-style-type: none"> Neste encontro, estudantes realizaram ensaio para a atuação da peça teatral no palco.
12/12	Ensaio e discussão sobre outros detalhes da peça.	<ul style="list-style-type: none"> Os estudantes, junto ao professor autor deste estudo, fizeram novo ensaio e discussão de detalhes.
18/11	Ensaio e discussão sobre outros detalhes da peça.	<ul style="list-style-type: none"> Os estudantes, junto ao professor autor deste estudo, fizeram novo ensaio e discussão de detalhes.
19/11	Reunião para discussão dos últimos detalhes do espetáculo.	<ul style="list-style-type: none"> Neste encontro, os estudantes e professor discutiram últimos detalhes para a realização do espetáculo.
20/11	Ensaio com os estudantes que atuaram na peça.	<ul style="list-style-type: none"> Neste encontro, estudantes realizaram ensaio para a atuação da peça teatral no palco.
21/11	Ensaio com os estudantes que atuaram na peça.	<ul style="list-style-type: none"> Neste encontro, estudantes realizaram ensaio para a atuação da peça teatral no palco.

22/11	Entrega dos ingressos para os estudantes das outras turmas. Últimos detalhes para o espetáculo teatral.	<ul style="list-style-type: none"> • Estudantes responsáveis pelos ingressos e divulgação levaram os ingressos até os estudantes que iriam assistir ao espetáculo. • Estudantes se prepararam e ajustaram últimos detalhes, entre eles, maquiagem, figurino, cenário e condução do espetáculo.
22/11	Realização do espetáculo teatral shakespeariano.	<ul style="list-style-type: none"> • Os estudantes realizaram o espetáculo teatral, apresentando a peça para outras turmas da escola.

Fonte: o autor

Além das aulas previstas do componente curricular de Língua Inglesa, é preciso relatar que houve a necessidade de alteração das aulas dos dias 25 de outubro e 01 de novembro com os componentes de Matemática e Língua Portuguesa. Tal feito se deu levando em conta a necessidade de haver mais tempo hábil para os ensaios para que a apresentação teatral ocorra antes dos últimos dias de aula, datas em que ocorrem provas escritas, avaliações e recuperações, inviabilizando a participação dos estudantes das outras turmas. Além disso, várias datas em contraturno foram combinadas a fim de haver ensaios sem que se prejudicasse o andamento das aulas dos outros componentes curriculares. Outrossim, algumas datas, no quadro, estão repetidas a fim de demonstrar o número de horas-aula trabalhadas na nova atividade naquele dia.

Também é necessário apontar que houve uma colaboração da professora de Arte na implementação da atividade. Esta ficou responsável pela confecção do cenário juntamente aos estudantes, levando em conta o conteúdo trabalhado por este componente curricular.

Assim sendo, deu-se a implementação das atividades propostas na unidade didática. Os dados que evidenciaram a participação e engajamento dos estudantes foram analisados posteriormente.

Para participação na pesquisa, pediu-se autorização aos responsáveis pelos estudantes. Foi ressaltado que os nomes a serem utilizados na discussão dos dados não seriam expostos e que as informações seriam mantidas em anonimato pelo pesquisador.

No que tange à coleta de dados, esta ocorreu a partir de observação direta, gravação em vídeo das aulas e *performances*, além de anotações do autor deste estudo. Também foi feito um questionário reflexivo para que os participantes da pesquisa respondessem. Posteriormente, foram analisados a fim de verificar se houve o engajamento do estudante nas atividades propostas, as aprendizagens, a divisão de atribuições e de que maneira isso ocorreu, tendo em vista as atribuições pertinentes a cada tarefa delegada.

No que concerne à questão do engajamento, conforme Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), há um caráter multifacetado da definição de engajamento na literatura. Para os autores, há três maneiras de definir tal conceito. A primeira trata do engajamento comportamental, que se refere à participação do estudante, bem como observação e cumprimento das regras estabelecidas. Está, também, relacionada ao envolvimento na aprendizagem e tarefas, incluindo comportamentos como persistência, concentração, atenção, perguntas e contribuição na discussão em sala de aula; a segunda diz respeito ao engajamento emocional, que se relaciona às reações positivas e negativas dos estudantes frente ao professor, aos colegas, às atividades e à escola; a terceira, o engajamento cognitivo, baseia-se na ideia de investimento pessoal e esforços que se direcionam à aprendizagem, envolvendo auto-regulação e estratégias. Inclui, ainda, a mobilização para ir além das expectativas e ter preferência por desafios.

Embora haja esta definição de maneira separada, Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) advertem que, na verdade, estes fatores estão inter-relacionados dinamicamente dentro do indivíduo. Assim, há uma concepção de condição multidimensional.

Observamos vários pontos fortes e limitações das conceituações atuais de envolvimento comportamental, emocional e cognitivo. Primeiro, as definições de engajamento incorporam uma ampla variedade de construções. Por exemplo, o envolvimento comportamental abrange fazer o trabalho e seguir as regras; O envolvimento emocional inclui interesse, valores e emoções; e engajamento cognitivo incorpora motivação, esforço e uso de estratégias. (FREDRICK, BLUMENFELD e PARIS, 2004, p. 60, tradução nossa)

Ainda assim, para os autores, essa visão de caráter multidimensional de engajamento e como uma interação entre indivíduo e ambiente, ajuda-nos a

compreender melhor a complexidade das experiências das crianças na escola e direcionar intervenções mais específicas e diferenciadas.

Diante desta perspectiva, este estudo admite a concepção multidimensional no que tange à questão do engajamento. Portanto, foi observado o engajamento do estudante levando em conta o papel que cabe a cada um na atividade social proposta.

A pesquisa, que está caracterizada como pesquisa-ação, permitiu evidenciar também as aprendizagens decorrentes desta mesma atividade social de *performances* teatrais no ensino de língua inglesa.

Pensando na classificação dos elementos que compõem a pirâmide da Atividade Social, segue quadro organizacional da atividade social de Organizar e performar um espetáculo teatral shakespeariano:

Quadro 3 - Atividade social Organização de um espetáculo teatral shakespeariano

Atividade Social: Organização de um espetáculo teatral shakespeariano	
Elementos	Participantes
Sujeitos	Atores; diretor; cenógrafos; figurinistas; sonoplastas; produtor; audiência; recepção e autorização de entrada no espetáculo; “designer” gráfico; professor de língua inglesa; professora de arte.
Divisão de trabalho	Atores: atuam no palco; diretor: dirige a peça; cenógrafos: contribuem na elaboração e montagem dos cenários; figurinistas: ajudam na confecção dos figurinos e caracterização dos atores; sonoplastas: executam o som; produtor: contribui nas diversas tarefas relacionadas ao espetáculo em geral; audiência: assistem à peça; recepção e autorização de entrada no espetáculo: permitem e fiscalizam entrada de outros estudantes; “designer”: elabora convite e cartaz para o espetáculo teatral; professor de língua inglesa: conduz a atividade como responsável pelos estudantes;

	professora de arte: conduz a confecção do cenário e figurino.
Objeto	Produzir e performar um espetáculo teatral shakespeariano
Regras	Estudo da obra escolhida para encenação; organização dos papéis dentro da cena e na organização do espetáculo; participação das aulas, reuniões para decisões e ensaio; elaboração de figurino; elaboração do cenário; confecção de cartaz, confecção e distribuição de ingressos; divulgação do espetáculo.
Comunidade	Os próprios estudantes, professor, outros estudantes e professores da escola.
Artefatos/instrumentos	Textos e imagens impressas; Livros para estudo da peça; Figurino; Palco teatral; convites impressos; cartaz; cenário; equipamentos de som; músicas.

Fonte: o autor

6. A UNIDADE DIDÁTICA

A unidade didática intitulada “Inglês com drama, inglês com Shakespeare” propõe atividades direcionadas ao público do oitavo ano do ensino fundamental. Sugere-se, com estas, um trabalho que abrange teatro no ensino de língua estrangeira/adicional - inglês. Para isso, estão envolvidas técnicas teatrais para que os estudantes possam ter contato com esta arte, além de atividades com enredo da peça teatral, “Sonhos de uma Noite de Verão”, do escritor inglês William Shakespeare. Conforme base deste estudo, a atividade social proposta é a realização de um espetáculo teatral em língua inglesa, a ser realizada pela turma, havendo uma divisão de papéis para o evento. Para que os estudantes se dividam em suas responsabilidades, também há uma parte da unidade destinada à aprendizagem de vocabulário relacionado à área teatral.

A primeira página da unidade didática apresenta os objetivos das primeiras atividades. Sugere-se que tais objetivos sejam explicitados aos estudantes para que os mesmos já iniciem de maneira consciente a aquilo que irá ser proposto pelo professor, já que, como aponta Liberali (2009), a proposta de compreensão de necessidades no quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural é organizado pela observação das necessidades e das potencialidades dos demais e pela construção conjunta de formas de preencher estas necessidades. Assim, estes e outros objetivos durante toda a proposta são importantes para tal tomada de consciência.

Figura 2 - Primeira página da Unidade Didática

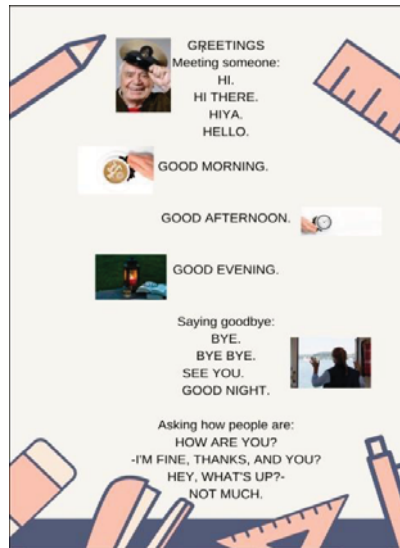


Fonte: o autor

A segunda página da unidade didática apresenta os principais cumprimentos em inglês. Tal sequência se dá pensando na primeira atividade de técnica teatral proposta, que será feita logo em seguida, momento em que os estudantes usarão destes conhecimentos para a realização desta *performance*. Deste modo, trabalhando e retomando o vocabulário de cumprimentos em inglês, será possível obter mais êxito nesta atividade de natureza linguística.

Além de promover interação/contato com o grupo (Maley e Duff, 2005), há uma intenção, aqui, em já introduzir o estudante no contexto teatral. É uma primeira atividade que também envolverá a temática sobre ter encontros e a possibilidade de controlar o próprio destino

Figura 3 - “Greetings”



Fonte: o autor

Figura 4 - Técnica teatral “Handshakes”




Fonte: o autor

Após o trabalho com a *performance* e a posterior reflexão, o autor da peça teatral a ser trabalhada é introduzido com um vídeo explicativo. Sugerimos a exibição da mídia sem o áudio para que os estudantes possam tentar resolver questões relativas à sua biografia tentando coletar informações apenas pelas imagens vistas. Em seguida, para conferir as respostas, propomos exibir novamente o vídeo, agora com o áudio. Após esta atividade de natureza

linguística, o estudante terá acesso ao autor da peça a qual irão produzir o espetáculo.




Figura 5 - “What do you know about William Shakespeare?”

What do you know about William Shakespeare?



Available at:
<https://pixabay.com/pt/photos/william-shakespeare-poeta-escritor-autor-67698/>

You will watch this video about William Shakespeare without the sound. Then, you will try to check if the information about him is TRUE or FALSE:
<https://www.youtube.com/watch?v=r7jeHxSSISo>

• Put "T" for TRUE or "F" for FALSE:

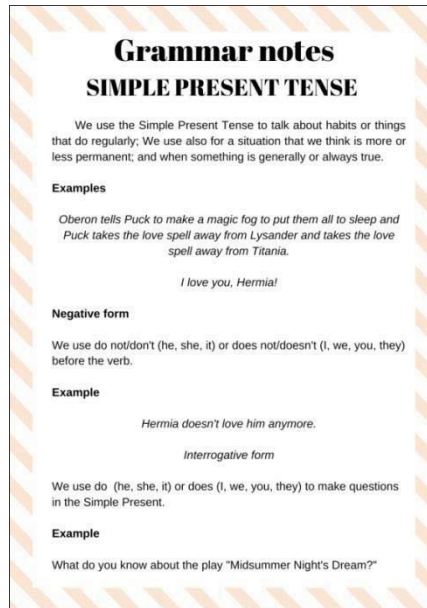
- () Shakespeare was born in England in 1964.
- () Shakespeare started his career as a singer as a member of the music group.
- () As there were only male members in the company, every role had to be played by men.
- () Shakespeare created texts of high complexity containing relatively simple plots as well as subtle nuances.
- () Globe Theatre was their first own stage.

Fonte: o autor

Logo após o trabalho de discussão a respeito da vida do autor William Shakespeare, sugerimos um trato com questões mais estruturais da língua. Neste caso, como se trata de uma turma de oitavo ano de língua inglesa, conforme planejamento da série, este primeiro momento é sobre o Presente Simples em inglês (“Present Simple”), fortemente presente nas questões trabalhadas na unidade sobre a vida do autor inglês, conforme se pode verificar, por exemplo, na figura 6. Pretini Junior e Mendes (2016) apontam que é interessante que o professor preveja estes momentos de prática focada nestes aspectos do idioma.

É interessante que, no percurso entre o passo inicial e a performance final, o professor preveja vários momentos de prática focada nos aspectos mais estruturais da língua e suas funções, evitando aspectos de atitude, postura e representação (PRETINI JUNIOR E MENDES, p. 67, 2016).

Figura 6 - Presente Simples em inglês



Fonte: o autor


Apresentamos, agora, atividades sobre o enredo da peça “*Sonho de uma noite de verão*”. A Unidade apresenta um link em que há um direcionamento para um vídeo da “British Council” de uma versão adaptada e resumida da peça. Há, depois disso, a transcrição do vídeo para ser trabalhado com os estudantes e, em seguida, propor as atividades objetivas.

Parece relevante destacar que o trabalho com um autor clássico como William Shakespeare e uma peça igualmente clássica propicia ao estudante a inserção na vida cultural. Como afirma Liberali (2009), é possível considerar projetos deste tipo que perpassam questões de linguagem, tornando-se objetos de reflexão e apropriação de formas de ação e de discussão sobre a maneira como a linguagem veicula ideias e sugere aspectos da vida.


Figura 7 - Atividades sobre a peça “Sonhos de uma noite de verão”

Answer the questions about the story:


1. In the beginning, who is Demetrius in love with?
 a) Helena.
 b) Oberon.
 c) Titania.
 d) Hermia.




2. What makes a person fall in love with the first creature they see ahead?
 a) The magic flower.
 b) The tree in the forest.
 c) The magic words from Puck.
 d) The magic words from Oberon.




3. Why, in a certain moment, doesn't Lysander love Hermia anymore?
 a) Because he met someone else.
 b) Because Puck confused him with Demetrius.
 c) Because he doesn't believe in love anymore.
 d) Because Hermia doesn't love him anymore.



4. Who does Titania fall in love with?
 a) Demetrius.
 b) Lysander.
 c) Bottom.
 d) Helena.



5. How did Oberon solve the confusion so that everyone would love the right person again?
 a) Oberon tells Puck to make a magic fog to put them all to sleep and Puck takes the love spell away from Lysander and takes the love spell away from Titania.
 b) Oberon makes magic and puts all in love with him.
 c) Oberon tells Puck to put everybody in love with him.
 d) Puck and Oberon make everyone love themselves.



Fonte: o autor

Posterior a esse trabalho de discussão sobre o enredo da peça, apontamos para a segunda técnica teatral a ser realizada com os estudantes. Esta técnica, originalmente intitulada “Ruas e Vias”, da educadora Viola Spolin (2015), aparece no caderno de atividades “Shakespeare Lives”, da British Council Brasil.

Esta atividade é ótima para apresentar a questão de como as pessoas se sentem quando forças fora do seu controle o obrigam a mudar as decisões da sua vida. Você também pode adaptar esta atividade a uma peça específica, fazendo todos os alunos na grade fingirem que são árvores e sugerindo que o voluntário é Helena tentando chegar a Demétrio pela magia e mudando seu ambiente. (Giles et al, p. 35, 2016).

Como se percebe, há uma sugestão de que sejam relacionadas situações de personagens da peça “Sonho de uma noite de verão” nesta atividade. Sugerimos, então, esta variação a fim de que os estudantes, nesta atividade de caráter social, reflitam ainda mais sobre o enredo que estão trabalhando.

Figura 8 - Técnica “Ruas e Vieiras”

CHANGE!

You and your classmates participate in a technical call **STREETS AND ALLEYS** (Viola Spolin). At the teacher's command, you should act as in the following images:

1. CHANGE!

2. CHANGE!

Now the performance will take place as you are in a forest. A student will represent Helena, who will run from Lysander, who is in love with her. Demetrius, in turn, will run from Helena. Have fun with the performance!

Fonte: o autor

Nas figuras seguintes, há um trabalho de vocabulário relacionado às funções presentes no ambiente teatral. Os estudantes serão instruídos para que se mobilizem, após estudo, para cumprirem um papel a ser atribuído em conjunto.

É importante destacar o papel que é atribuído a cada cargo, levando em conta as responsabilidades que deverão assumir com o espetáculo teatral com a peça “Sonho de uma noite de verão”, em inglês. Sugerimos que haja um encorajamento para apresentação para outras turmas da escola ou até mesmo comunidade externa, propiciando um trabalho de organização em conjunto. Diante dessas ações, é possível a aproximação do que Liberali (2009) chama de “desencapsulação da aprendizagem”, que consiste em extrapolar os muros da escola, tendo em vista que o projeto alcança eco em aspectos da “vida que se vive”.

Figura 9 - Vocabulário sobre teatro

Who works in a theatre?

"Drama is an imitation of men in action", (Aristotle)

Role	Responsibilities
Performer (actor)	Takes the character developed by the playwright; Impersonate a character in the dramatic presentation before an audience; Rehearses for the performance; Works with the voice and body.
Director	Develops the dramatic interpretation of the playwright's script; Works with the performers.
Scene designer	Develops the drawings necessary to build and paint the sets; Establish the size and shape of the acting area; Supervises the set.
Costume designer	Develops the costumes worn by the performers; Determines the number of costumes needed for the show; Supervises the construction of all the costumes in the production.
Lighting designer	Develops the drawings (light plot); Charts (hook-up chart and cue sheet) necessary to hang, focus, and cue the lights for a production; Supervises the electric crew.
Sound designer	Develops a Q list of sounds effects and required music; Specify the type and amount of equipment to be used; Prepares the equipment; Supervises the mounting and operation of the sound equipment.
Producer	Chooses the play; Is responsible for raising the funds necessary to do the show; Helps to promote the show.

Fonte: o autor

Liberali (2009, p. 16) defende que na perspectiva transdisciplinar, não se observa a necessidade de forçar as áreas a um encontro predeterminado.


Na perspectiva transdisciplinar, não se vê a necessidade de forçar as áreas a um encontro predeterminado. Ao contrário, essa abordagem do conhecimento permite que professores de diferentes áreas integrem-se em projetos e ações compartilhadas ou realizem reflexões que escapam à simples relação temática ou processual em sua prática.

Assim, para o trabalho com outros elementos artísticos presentes, apontamos para uma sugestão de um trabalho interdisciplinar com outros componentes curriculares, principalmente Arte, Educação Física e Língua Portuguesa, que fazem parte do eixo de Linguagens da BNCC.

A unidade didática traz, ao final, um trabalho breve com vocabulário relacionado à natureza e a roupas da Grécia Antiga, época em que a peça teria ocorrido conforme enredo. A intenção é contribuir com a elaboração do cenário e dos figurinos.

Figura 10 - Natureza

What about the scenario?



What is a Forest?

An ecosystem or assemblage of ecosystems dominated by trees and other woody vegetation.




The components

Living parts:

- Trees, shrubs, vines, grasses and other herbaceous (non-woody) plants, mosses, algae, fungi, insects, mammals, birds, reptiles, amphibians, and microorganisms living on the plants and animals and in the soil.

Non-living parts:

- The soil, water, and minerals.

Fonte: o autor

Figura 11 - Vestimentas na Grécia Antiga

Clothing in ancient Greek

As we know, the story of the play takes place in Athens, Greece. Therefore, the clothes probably used by the characters were composed of parts such as:

Tunics:

Chiton

- a simple tunic garment of lighter linen and usually pleated that was worn by both sexes.

Peplos

- a square piece of cloth that was originally worn over the chiton by women.

Clark:


Himation

- a simple outer garment worn over the peplos or chiton.

Other elements:

Strophion
Chlamys
Sandals
Undergarments
Fasteners and buttons
Footwear
Jewellery

Information available in:
https://www.metmuseum.org/toah/hd/grdr/hd_grdr.htm



Available in:
<http://www.ancientgreecefacts.com/ancient-greek-traditional-costume-design-greek/>

Fonte: o autor

Na parte seguinte, há uma sugestão para a elaboração de um cartaz e dos ingressos para a peça. Recomendamos que haja um momento de divulgação para a escola, podendo lançar mãos dos textos produzidos. Ainda, sugerimos a plataforma Canva para a realização desses textos.

Faz-se relevante observar que Liberali (2009) defende que os gêneros textuais, na área de ensino de línguas, assumem uma perspectiva central, pois, para a autora, são o meio de participar da Atividade Social e o objeto. Portanto, é importante que o professor esteja atento a isso, lembrando das capacidades de linguagem.⁶

O Componente de Língua Inglesa, na BNCC, no que tange às Competências Específicas, propõe a utilização de novas tecnologias, com linguagens e modos de interação também novos, para a pesquisa, seleção e compartilhamento, posicionamento e produção de sentidos em práticas de letramento em inglês. Tal proposta parece dar sentido a esta atividade sugerida.

A primeira imagem apresenta um cartaz de um evento em português, a fim de aproximar a realidade dos estudantes para embasar discussões sobre aspectos relacionados a este gênero textual. Já a segunda, anuncia, em inglês, uma das mais famosas peças do autor William Shakespeare, também para aproximar da proposta desta unidade didática.

Por fim, no que se refere aos conhecimentos inerentes a cada função e as partes da unidade relacionadas a isso, como esta do cartaz e o vocabulário relacionado à natureza e roupas antigas da Grécia, é facultativo ao professor que está trabalhando com esta proposta se irá direcionar aos estudantes que ficarão responsáveis por cada cargo/papel ou com a turma toda.

⁶ Liberali (2009) aponta para as capacidades de linguagem necessárias ao trabalho com gêneros textuais ancorada nos autores Schnewly e Dolz (2004).


Figura 12 - Criando um cartaz

Creating a poster!

Read the texts below and answer the questions:



Available at:
<https://www.facebook.com/HallorinoJr/photos/fala-galera-de-santo-ant%C3%B4nio-da-platina-preu-hallorino-jr-estou-chegando-na-sua-1853632008090013/>



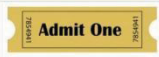

Available at:
<https://www.postermywall.com/index.php/art/template/2d62cedc54a91c2476eb7909e617b827/theater-play-poster-template-design#.Xam9KJKjU>



Fonte: o autor




Figura 13 - criando um ingresso




Creating a ticket!

See the following tickets to answer:

Available at: <https://pixabay.com/illustrations/entry-ticket-entry-tickets-entry-163375/>

Based on what you know about a ticket, it is...

() a document that indicates that someone is entitled to admission to an event or establishment such as a theatre, amusement park or tourist attraction.

() a document to pay the bills.

() a document that can be used to proof of entitlement or reservation.

Fonte: o autor

No fim da unidade, encontram-se algumas orientações ao professor, a fim de sanar possíveis dúvidas e orientar o trabalho pedagógico.

Figura 14 – Orientações ao professor

Orientações ao professor

Atividade "Handshakes"

A fim de promover a interação entre o grupo, esta atividade do **capítulo 1**, adaptada do livro "Drama Techniques: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers.", pretende inserir os estudantes a uma primeira técnica teatral. Nesta proposta, eles serão levados a pensar na comunicação além das palavras, usando seu corpo no espaço da sala de aula, que se tornará um espaço cênico de encontros entre pessoas. Neste exercício, o uso é de cumprimentos em língua inglesa.

Procedimentos:

1. Promover um espaço livre na sala de aula, de modo que os estudantes possam caminhar livremente. Para isso, poderá ser necessário arrastar as carteiras;
2. Uma música ambiente é colocada. Pede-se que os alunos circulem livremente por este espaço enquanto a música toca. O professor deverá parar a música em alguns momentos. Em cada um desses momentos em que o som pausar, eles devem olhar para seus amigos próximos e cumprimentá-los, pegando na mão e dizendo algo, como por exemplo:
"Hi, how are you?"

Sugestões

- Pode-se pensar em temáticas, como uma ocasião em que pessoas se encontram para uma festa, por exemplo, um funeral, um casamento ou algo da vida real mais próxima à realidade dos estudantes.

7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Apresentamos, a seguir, os resultados da análise de dados provenientes do questionário elaborado pelo professor autor desta pesquisa, respondido por 28 estudantes que estiveram presentes no dia reservado para este fim, e das anotações durante as aulas, além de outros dados obtidos por meio das gravações. A organização das asserções se deu a partir dos elementos que compõem a Teoria da Atividade, a saber, os sujeitos, objeto, instrumentos, regras, divisão de trabalho e comunidade. Desse modo, verificamos como as contradições, encontradas na atividade social de ensino e aprendizagem de língua inglesa em contexto de escola pública, foram trabalhadas nessa nova atividade de aprendizagem a partir do objeto "produzir e performar um espetáculo teatral".

7.1 Do trabalho com as contradições relacionadas aos sujeitos

7.1.1 O engajamento

No que se refere à questão do engajamento do estudante nesta atividade, retomamos o conceito de caráter multifacetado que a definição de engajamento

possui na literatura, conforme apontam Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004). Os autores definem de três maneiras: o engajamento comportamental, o engajamento emocional e o engajamento cognitivo.

Relativo ao engajamento comportamental, observamos a participação do estudante no cargo que lhe foi conferido. A partir das respostas do questionário aplicado ao final da nova atividade, verificamos uma maioria de respostas afirmativas quanto ao cumprimento das responsabilidades por parte deles.

Quadro 4 – Análise quantitativa das respostas

Pergunta do questionário	Respostas afirmativas	Respostas negativas	Outras respostas/não respondeu
Você acha que conseguiu cumprir com as responsabilidades pertencentes ao seu cargo? Se não, cite o motivo que pode ter atrapalhado.	20	4	4

Fonte: o autor

Quanto às respostas negativas, é válido destacar a de alguns desses estudantes. O primeiro deles assumiu não ter cumprido sua responsabilidade na atividade por ter faltado aos ensaios. Outro apontou que a caixa de som, no meio da apresentação da peça teatral, falhou. No entendimento dele, foi impedido de cumprir, com excelência, seu cargo. Outro terceiro estudante admitiu não ter cumprido seu papel por conta de ter faltado no dia da apresentação teatral. A quarta resposta traz, por parte do estudante, que outros cumpriram funções que eram dele.

Estas posturas de resposta afirmativa e outras negativas revelam que houve um cumprimento, em suma, dos papéis que foram designados a cada estudante. A observação do professor autor desta pesquisa legitima a participação destes sujeitos no cumprimento das tarefas propostas, encontrando, assim, o engajamento comportamental.

No que tange ao engajamento emocional, relativo às reações positivas e negativas frente ao contexto, estudantes relataram, nas respostas ao questionário, mudanças identificadas por eles depois da atividade.

Quadro 5 – Análise da questão emocional antes da nova atividade

Pergunta do questionário	Vergonha dos colegas	Vergonha de falar inglês	Timidez	Falta de interesse	Interessado	Outros
O que você sentia antes da proposta das atividades teatrais? Assinale uma ou mais alternativas:	4	14	12	0	12	0

Fonte: o autor

Quadro 6 – Análise da questão emocional após a nova atividade

Pergunta do questionário	Alegre	Ansioso (a)	Descontraído (a)	Mais à vontade para usar o inglês	Tímido (a)	Sem interesse	Da mesma maneira
Como você se sente, agora, depois de realizar as atividades teatrais? Assinale uma ou mais alternativas:	15	1	6	9	1	0	9

Fonte: o autor

Ao observarmos as respostas referentes às questões emocionais, na visão dos estudantes, houve uma diferença em alguns itens. Primeiro, a maioria se mostrou alegre após a atividade, além de alguns relatarem estarem descontraídos. A questão da timidez orientou outros itens, conforme pode ser visto. Quatro estudantes revelaram ter vergonha com relação aos colegas. No que se refere à vergonha de falar em inglês, metade dos estudantes apontou tê-la antes da nova atividade. Contudo, após a execução da mesma, nove disseram estar mais à vontade para falar na língua. Quanto à timidez em si, doze estudantes apontaram tê-la antes da atividade e apenas um relatou tê-la após a realização do espetáculo. Quanto à falta de interesse/desinteresse, nenhum estudante relatou ter.

Sobre as mudanças ocorridas após a nova atividade, é possível apontar o que os estudantes observaram. Por questão de preservação de identidade, serão mantidas apenas as iniciais referentes a cada estudante.

Quadro 7 – Mudanças observadas pelos estudantes

Pergunta do questionário	Respostas afirmativas
<p>Na performance (atuação, dramatização) os sujeitos criam novas maneiras de se relacionar com o mundo à sua volta. Os alunos vivem momentos em que há um processo de mudança, desenvolvimento e transformação (Liberalli, 2009). Você concorda com esta autora? Se sim, que maneiras de relacionar com o mundo surgiram depois de participar das atividades?</p>	<p>A. B. L. - Sim, para o desenvolvimento do aluno. A. B. - Sim, teve muita inteligência para seu desempenho. A. J. - Sim, nós ficamos mais à vontade para aprender o inglês. A. L. R. - Concordo. C. M. Y. – Sim, pois agora teve mais amizade, interação, amor, carinho e paz espiritual e a mente mais aberta para o mundo. E. B. M. C. - Sim, nenhuma. G. A. F. F. - Sim, a gente não tem mais tanta timidez para com os outros. G. N. N. - Sim. J. L. S. S.- Não continuo anti-social. J. V. C. F. - Sim. J. V. Z. - Sim porque estamos mudando. J. C. V. B. S. - Sim, novas maneiras são essenciais para o mundo encontrar uma melhor solução. K. B. - Sim, concordo. L. A. R. - Sim, se relacionar usando o inglês. L. V. D. - Sim, que “nós” tem menos vergonha. L. P. S. C. - Sim, que eu comecei a traduzir algumas palavras sozinha.</p>

	<p>L. B. - Sim, eu fiquei mais extrovertido.</p> <p>M. C. B. - Sim, eles se “inspira” mais e muitas coisas “se acontece”.</p> <p>M. C. F. A. - Sim, concordo.</p> <p>M. E. R. - Sim, nós ficamos mais à vontade de falar o inglês.</p> <p>M. A. R. - Sim, foram muito legais.</p> <p>P. G. - Sim.</p> <p>R. S. V. - Não.</p> <p>V. H. O. M. – Sim, pois as pessoas se transformam em outras e em outros personagens.</p>
	<p>Respostas Negativas</p> <p>R. S. V. - Não.</p> <p>J. L. S. S.- Não continuo anti-social.</p> <p>B. S. L.- Não.</p>
	<p>Não responderam</p> <p>A. A.</p> <p>C. M. S.</p> <p>I. V.</p>

Fonte: o autor

Diante das informações, observamos um predomínio de respostas afirmativas (78%), o que nos leva a entender que eles perceberam, neles mesmos, mudanças após a realização da nova atividade.

A resposta da estudante A. J. demonstra que houve um ambiente mais propício para aprendizagem. O estudante C. M. Y. apontou haver mais amizade, interação, amor, carinho e paz espiritual e mente mais aberta para o mundo. Já G. A. F. F. defendeu não haver mais tanta timidez para com os outros. Além dela, L. V. D. disse que eles têm menos vergonha. M. E. R. revelou estarem mais à vontade para falar inglês.

Todas estas falas apontam para uma transformação de natureza sócio-emocional. Vale retomar que a timidez era uma questão a ser considerada na experiência pessoal do autor como estudante e como professor das aulas de língua inglesa no contexto de escola pública frente às propostas de atividade de oralidade. Relativo à interação, apontada por C. M. Y., observamos que a nova atividade propiciou uma transformação também ligada às suas próprias reações positivas diante da efetiva participação desta atividade social. O estudante L. B., por exemplo, relatou ter ficado “mais extrovertido”.

Na terceira questão relativa ao engajamento, Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) falam do cognitivo, que diz respeito aos esforços e estratégias do próprio estudante. Em algumas respostas, percebemos esta dimensão, tendo em vista algumas atitudes dos próprios estudantes frente à nova atividade.

Quadro 8 – Perguntas relacionadas ao engajamento comportamental

Perguntas do questionário	Respostas
<p>Você acha que conseguiu aprender ao ter atuado nas aulas?</p>	<p>M. C. B. - Sim, tive muita experiência vendo meus amigos e tive experiência comigo mesma também.</p> <p>M. E. R. - Sim. Por mais que eu não falei nada, mas consegui entender e tive mais contatos com os colegas.</p> <p>V. H. O. M.- Sim e consegui aprender mais o inglês.</p>

Fonte: o autor

Os estudantes revelam ter tido mais contatos com os colegas, entender a língua, ainda que não fosse um ator da peça, e aprender o inglês. O estudante A. B. L. revela terem trabalho juntos, o que aponta para uma atividade que promoveu interação em grupo. Aqui, houve um engajamento comportamental. A estudante K. B. diz ter aprendido a pronúncia de mais palavras na língua inglesa, além da estudante M. C. B. ter aprendido com as falas.

As análises permitem afirmar que houve engajamento cognitivo na atividade por meio do uso de estratégias de aprendizagem, observação, repetição de falas e interação, que resultou em aprendizagem de cunho linguístico.

O engajamento, enquanto uma contradição, foi trabalhado, uma vez que foram identificados engajamento emocional, comportamental e cognitivo. O engajamento comportamental quando estudantes demonstraram assumir e cumprir com as responsabilidades a eles atribuídas. O cognitivo quando se valem de estratégias como observação, interação e repetição para fins de aprendizagem. E o emocional, quando demonstram sentimentos afetivos e reações positivas com relação à atividade.

7.1.2 A auto-exclusão

Sodré (2016) defende que para deixar para trás este local de auto-exclusão na aprendizagem de língua inglesa pode-se promover atividades que propiciem aos estudantes “experimentar” a identidade de falante do inglês, fazendo-lhes deixarem a antiga identidade de que não sabem a língua inglesa, mas sim adotem a de usuários deste idioma.

Durante a aplicação da nova atividade, observou-se pela fala de alguns estudantes nas respostas ao questionário uma visão de que houve a possibilidade da aprendizagem de inglês, embora alguns tenham permanecido na zona de auto-exclusão.

Quadro 9 – Perguntas relacionadas à aprendizagem de inglês

Perguntas do questionário	Respostas
Você acha que conseguiu aprender ao ter atuado nas aulas?	<p>A. B. L. - Sim, porque é um aprendizado em inglês.</p> <p>A. J. - Sim, consegui ter meu contato com o inglês.</p> <p>C. M. S. - Sim, consegui.</p> <p>E. B. M. C. - Sempre tentei corrigir os erros.</p> <p>I. V. - Não porque eu não sei inglês.</p> <p>J. L. S. S. - Não continuo ruim em falar inglês.</p> <p>J. V. Z. - Sim, eu aprendi com mais facilidade.</p> <p>K. B. - Sim, pois na “prática” fica mais fácil de aprender qualquer coisa e a língua inglesa também.</p> <p>V. H. O. M. - Sim e consegui aprender mais o inglês.</p>
Você identifica alguma mudança após ter participado desta atividade?	<p>G. A. F. F. - Sim, minha vontade de aprender inglês aumentou e me relacionei mais com os colegas de sala.</p>
Em que as atividades teatrais contribuem para você como aluno da 8º ano do EF?	<p>P. G. - Para me tornar um aluno melhor em inglês.</p>

<p>Você gostaria que houvesse outras atividades com teatro para aprender inglês?</p>	<p>J. C. V. B. S. - Sim, para outras pessoas pegarem o gosto do inglês que hoje em dia é uma língua muito usada.</p>
---	--

Fonte: o autor

A estudante I. V. ainda se colocou nesta posição de auto-exclusão, além de outro que se posicionou na condição de continuar “ruim” em “falar inglês”, mesmo após a execução da atividade.

Já a fala da estudante G. A. F. F. demonstra que sua vontade de aprender inglês aumentou após a atividade. P. G. aponta que as atividades contribuem para ser um melhor estudante de língua inglesa. Estes exemplos nos permitem entender que há uma motivação, por parte deles, para a aprendizagem do idioma, havendo consciência da utilização da língua na carreira e a necessidade de ser um estudante melhor.

Desse modo, a contradição relativa à questão da auto-exclusão apontada por Leffa (2011) foi trabalhada nesta nova atividade, propiciando a possibilidade da experiência de *performance* e produção de um espetáculo teatral em língua inglesa.

7.1.3 O engajamento comportamental

Presente em boa parte do contexto de escola pública e, especificamente, na turma da implementação desta nova atividade, a falta de engajamento comportamental relacionada ao não cumprimento de regras, é um ponto importante a ser destacado nesta pesquisa. Durante toda a aplicação desta atividade, foram necessárias conversas para esclarecer como, além de destacar qual responsabilidade cada um teria no do evento, da necessidade de estarem atentos à fala do outro, sobretudo do professor, principalmente no início, com aulas expositivas sobre o autor e a peça a serem encenadas. Houve uma dificuldade e muitos estudantes perceberam atitudes entre eles que prejudicaram, o andamento da realização da nova atividade.

Quadro 10 – Perguntas relacionadas ao comportamento dos estudantes

Pergunta	Respostas
Depois das atividades realizadas, você acha que a interação sua e dos amigos contribuiu para o aprendizado?	J. C. V. B. S.- Sim, mesmo sendo difícil com a pouca colaboração da sala.
Você identifica alguma mudança após ter participado desta atividade?	A. B. L. - A sala ficou mais agitada.
Quando foi dito que seriam realizadas atividades teatrais nas aulas de inglês, o que você achou desta ideia? Suas expectativas com relação ao que iam estudar a partir das atividades com jogos teatrais, foram superadas?	B. S. L.- Foi uma ideia boa, mas minhas expectativas não foram superadas, pois achei que os alunos poderiam se responsabilizar mais.
Você acha que conseguiu cumprir com as responsabilidades pertencentes ao seu cargo? Se não, cite o motivo que pode ter atrapalhado.	J. V. C. F. - Poderia ter mais colaboração dos atores.

Fonte: o autor

Por outro lado, à medida que a atividade foi sendo implementada, percebemos que, em geral, todos deram sua contribuição, evidentemente em maior ou menor grau, tendo em vista, ainda, as diferentes responsabilidades que cada um tinha. Esta também foi uma análise de muitos estudantes, que revelaram ter feito um bom trabalho juntos, a exemplo do estudante A. B. L.

Quadro 11 – Pergunta relacionada à interação

Pergunta do questionário	Resposta
Depois das atividades realizadas, você acha que a interação sua e dos amigos contribuiu para o aprendizado?	A. B. L.- Sim, porque nós trabalhamos juntos.

Fonte: o autor

Conforme os encontros iam acontecendo, os estudantes ficavam empolgados com a nova atividade, o que gerou inquietação em sala de aula. Uma evidência disso é no ensaio do dia 19 de novembro, quando, no final, com todos os estudantes da sala no salão nobre da escola, vários falavam ao mesmo tempo sobre detalhes. Especificamente, em um momento, a estudante I. V. anunciava no microfone que todos os estudantes, mesmo os que não atuassem na peça, deveriam subir ao palco ao final da apresentação teatral e dançar a música ambiente final, que fazia parte da peça.

A seguir, a descrição das falas de apenas alguns estudantes, já que vários dos demais falavam ao mesmo tempo.

L. P. S. C. - o professor falou que vai sim, Leticia... (dançar ao som da música)
 C. M. S. - Nessa hora, todo mundo vai dançar...
 I. V. - Até o pessoal do som... ô, até o pessoal do som, pode vir também! Todo mundo!
 Professor - Todos podem vir mesmo.

Logo em seguida, G. G. S. e L. P. S. C. foram tirar dúvidas com o professor a respeito da peça. Enquanto isso, a estudante I. V. convocava, ainda no microfone, todos para subirem ao palco para o professor encerrar o ensaio com o aviso do próximo ensaio. Aos poucos, alguns subiam e outros riam, enquanto uns puxavam o fio de energia da caixa de som e a estudante C. M. S. alertava:

C. M. S.- parem de puxar (o fio), vai arrebentar...
 I. V. - a caixa está sem bateria...
 C. M. S. - está sem bateria...

Neste momento, o professor tenta chamar a atenção dos estudantes, com dificuldade.

Professor - galera do teatro, ensaio amanhã às 16 horas? (Muitos continuam falando e retornando para a sala de aula, conforme combinado antes).
 K. B. - ah, professor, eu tive uma ideia! Professor, lembra que você falou que você ia pedir para a nossa sala inteira subir aqui em cima?
 Professor - sim...
 K. B. - conforme for tocando a música, eles vão saindo da plateia e vão subindo, porque eles vão estar todos de preto também, né? Aí a gente vai dançando, enquanto vai tocando aquela parte chata, aí quando coloca a parte legal, a gente começa a dançar, a gente faz os passinhos e faz...
 Professor - pode ser, eu vou chamando, porque daí, assim, como eu vou estar aqui assistindo, no caso, ajudando, eu vou...
 K. B. - só que sem microfone, né, professor?

Professor - como assim?
 K. B. - para as outras pessoas não escutarem...
 Professor - ah sim, não, é, eu vou chamando batendo no ombro...
 C. M. S. - tem que deixar avisado... (aos estudantes)
 J. V. C. F. - Professor, o ventilador... (*lembrando de desligar antes de fechar o salão nobre*). Professor, só que tem um problema. Se eu for correr (*parte específica dentro do enredo da peça a qual o estudante faria parte*) eu não vou poder ajudar... (*com os bastidores e direção da peça*).

Tal diálogo ilustra os esforços para decisão sobre detalhes do dia da peça vindas dos próprios estudantes, que, não somente nesta ocasião, mas em várias outras oportunidades, demonstram participação, mesmo com dificuldades para que apenas uma pessoa fosse ouvida em meio ao grupo.

Uma observação importante está no fato de que muitas respostas dos estudantes revelam que eles entendiam que alguns comportamentos de outros durante o percurso do projeto atrapalharam o andamento das atividades.

7.2 Do trabalho com as contradições relacionadas ao objeto

Podemos apontar que o objeto, outrora aprender inglês, foi ressignificado para “produzir e performar um espetáculo teatral”. A nova atividade social pôde permitir uma experiência aos estudantes, à qual não estavam habituados no cotidiano escolar das aulas de língua inglesa. O formato tradicional em que o professor é o centro e os estudantes “recebem” conhecimento a partir de aulas expositivas ainda é bastante recorrente no contexto de escola pública. A educação, neste sentido, ganha a definição freiriana de “ato de depositar”, em que os estudantes são os depositários e o professor o depositante. No entanto, tal configuração parece não despertar o interesse dos educandos, embora alguns relatos apontem que entre eles, antes desta atividade, havia interesse pelas aulas. Assim, embora conscientes de outros fatores aqui já analisados, como a questão da auto-exclusão, timidez e falta de engajamento na própria aprendizagem de inglês, há uma necessidade de pensar alternativas a este molde, de modo que isto propicie uma motivação por parte do estudante.

Segundo Costa (2014), não basta explicar o conteúdo de língua inglesa e exigir que o estudante entenda o idioma. Para a aprendizagem, é preciso despertar sua atenção, gerando um interesse legítimo pela segunda língua. Para ela, o interesse evita a coação e o enfado, sendo a aprendizagem mais produtiva.

Os estudantes somente aprendem bem aquilo que estão realmente interessados. Motivar, para a autora, é predispor o estudante ao que se pretende ensinar, levando-o a participar ativamente na interação com o grupo, fazendo-o querer aprender e ter gosto de estudar o inglês e ter satisfação com isso.

Observando respostas dos estudantes ao questionário, fica evidente que houve um interesse pela aprendizagem e participação na nova atividade.

Quadro 12 – Perguntas relacionadas à aprendizagem

Perguntas do questionário	Respostas
Você acha que conseguiu aprender ao ter atuado nas aulas?	J. V. Z. - Sim, eu aprendi com mais facilidade. V. H. O. M. - Sim e consegui aprender mais o inglês.
Depois das atividades realizadas, você acha que a interação sua e dos amigos contribuiu para o aprendizado?	I. V. - Sim por que foi uma atividade diferente. L. V. D. - Sim, porque ajuda você a conseguir falar melhor.
Depois de participar desta atividade, você acredita que isso aprimorou sua aprendizagem na língua inglesa?	L. P. S. C. - Sim, consegui falar melhor.
Você concorda com esta autora? Se sim, que maneiras de relacionar com o mundo surgiram depois de participar das atividades?	A. J. - Sim, nós ficamos mais à vontade para aprender o inglês.
Você identifica alguma mudança após ter participado desta atividade?	M. C. B. - Aprendi a fazer muitas coisas e gostei muito.
Em que as atividades teatrais contribuem para você como aluno da 8º ano do EF?	A. A. - São atividades divertidas.

<p>Quando foi dito que seriam realizadas atividades teatrais nas aulas de inglês, o que você achou desta ideia? Suas expectativas com relação ao que iam estudar a partir das atividades com jogos teatrais, foram superadas?</p>	<p>A. B. L. - Achei muito interessante. A. A. - Eu achei muito legal. G. A. F. F. - Achei bem interessante; foram. I. V. - Eu achei bem legal e diferente. K. B. - Achei muito boa a ideia e fiquei muito feliz em poder atuar, foram superadas sim. M. C. B. - Sim, eu gostei muito de conhecer essas aulas. R. S. V. - Achei muito interessante.</p>
<p>Você gostaria que houvesse outras atividades com teatro para aprender inglês?</p>	<p>A. B. L. - Não. A. B. - claro. A. J. - claro. A. L. R. - Sim. A. A. - Sim. B. S. L. - Sim. C. M. S. - Sim. C. M. Y. – Sim, pois aprender a falar em inglês a pessoa participa de uma classe econômica mundial de vários países que usa a “linguagem” inglesa. E. B. M. C. - Sim. G. A. F. F. - Gostaria muito. G. N. N. - Sim, achei muito legal e divertido. I. V. - Sim. J. L. S. S. - Sei lá. J. V. C. F. - Sim. J. V. Z. - Sim. J. C. V. B. S. - Sim, para outras pessoas pegarem o gosto do inglês que hoje em dia é uma língua muito usada. K. B. - Sim!!!!!! L. A. R. - Depende da atividade. L. V. D. - (Não respondeu). L. P. S. C. - Sim. L. B. - Ah!, seria legal. M. C. B. - Sim, e eu queria fazer a mesma coisa. M. C. F. A. - Sim. M. E. R. - Sim. M. A. R. - Sim.</p>

	P. G. - Sim muito. R. S. V. - Gostaria muito. V. H. O. M. - sim.
--	--

Fonte: o autor

As respostas, em geral, demonstram que houve um interesse por parte dos estudantes, além de relatos que ficaram mais à vontade para aprender o inglês. Também relataram ter sido atividades divertidas e que ajudam a conseguir “falar melhor” a língua. Na última questão, com exceção de uma estudante que não respondeu, todos disseram que gostariam de ter, novamente, este tipo de atividade.

Assim, esta contradição ligada à falta de interesse nas aulas pôde ser trabalhada na nova atividade.

7.3 Das contradições relacionadas aos instrumentos

Com o redimensionamento dos papéis na nova atividade, emergiram como instrumentos alternativos ao livro didático coisas como textos, atividades e vídeos sobre o autor William Shakespeare e sobre a peça *Sonho de uma noite de verão*, além de um texto, em inglês, de adaptação da peça. Também, para a produção do espetáculo, várias ferramentas, como o cenário produzido pela professora de Arte em colaboração com os estudantes, os figurinos e a caixa de som utilizada nos ensaios e na *performance* final. Além disso, cartazes e ingressos surgiram como gêneros textuais que intermediaram as informações a respeito do espetáculo entre os estudantes produtores e o restante da escola.

No que se refere aos textos e adaptação da peça, estes são parte da Unidade Didática produzida para esta nova atividade, conforme explicitadas anteriormente.

Nas imagens seguintes, observamos alguns dos figurinos produzidos com colaboração da professora de Arte da turma, além de algumas estudantes e a avó de uma delas. O cenário, produzido, na maior parte, também pela professora de Arte.

O palco para a realização da *performance* final, e também onde ocorreu os ensaios, era em um salão da escola que possuía estrutura com luzes e caixas de som que amplificaram a fala da narradora da peça teatral. Já a trilha sonora, ficava

por conta de uma caixa portátil, tendo em vista que o sistema de som para músicas não funcionava, apenas para microfone.

Figura 15 – Cenário e figurinos na *performance* final



Fonte: o autor

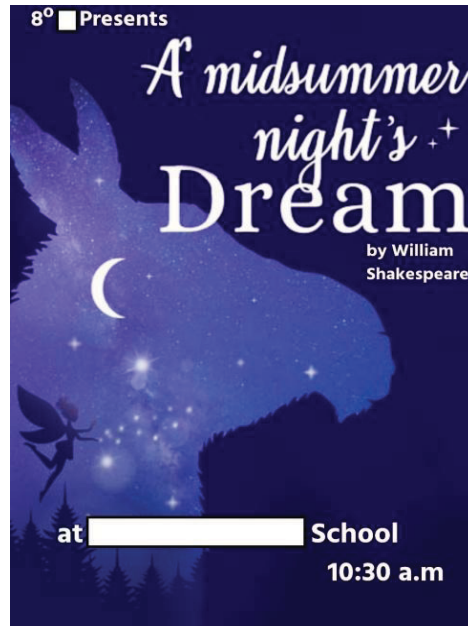
Figura 16 – Cenário na *performance* final



Fonte: o autor

No que se refere aos gêneros textuais, a ferramenta Canva foi utilizada.

Figura 17 – Cartaz do espetáculo teatral



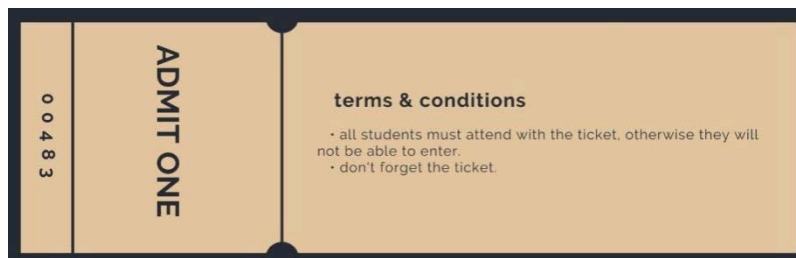
Fonte: o autor

Figura 18 – Ingresso do espetáculo teatral



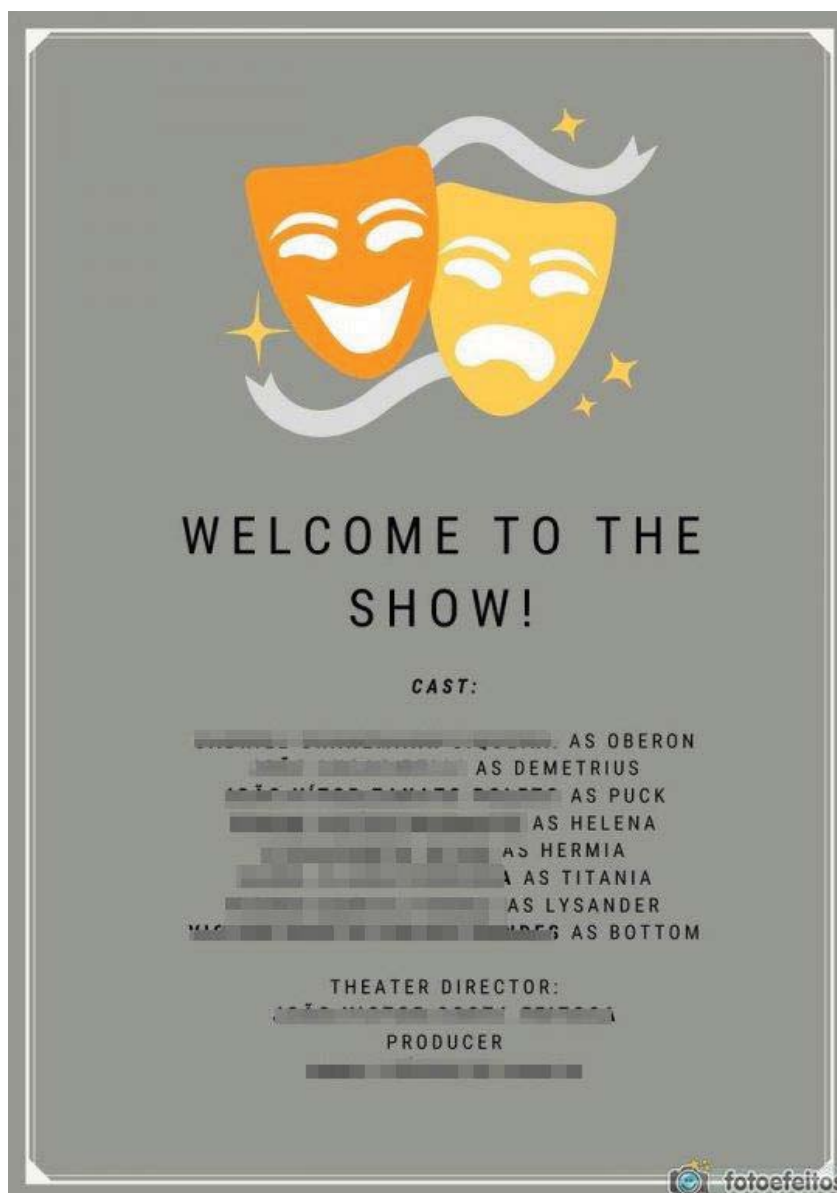
Fonte: o autor

Figura 19 – Ingresso do espetáculo teatral II



Fonte: o autor

Figura 20 – Cartaz com o elenco do espetáculo teatral



Fonte: o autor

Os gêneros produzidos fizeram parte da produção do espetáculo teatral e foram feitos pelos estudantes A. A. e C. M. Y., que tinham o cargo de “graphic designer”. Os cartazes foram pregados em várias partes da escola e os ingressos distribuídos para todos os estudantes da escola, momentos antes do início do espetáculo teatral.

As produções acima relatadas demonstram o envolvimento dos estudantes e como estas ferramentas puderam intermediar a nova atividade social.

Vale ressaltar, novamente, a posição de Liberali (2009) quando defende que os gêneros textuais no ensino de línguas assumem uma perspectiva central, pois eles são meios de participar da Atividade Social e do objeto. Além disso, a

BNCC propõe o uso de novas tecnologias com linguagens e modos de interação novos nas práticas de letramento em inglês.

7.4 Das contradições relacionadas às regras de uma atividade social

Na atividade social tradicional, basicamente, o estudante deve aprender e respeitar as regras da escola em que estuda, enquanto o professor ensina. Outras partes envolvidas, como direção, coordenação, responsáveis pelos estudantes e governo agiram em colaboração para dita aprendizagem. No entanto, como já relatado, na prática, por vezes, não está tão definido como na teoria. A falta de engajamento e a indisciplina em sala de aula foram percebidos neste contexto. Nesta nova atividade, esta contradição é tratada na medida em que cada estudante e cada sujeito, comprometido com sua responsabilidade, deve agir em direção à produção e *performance* do espetáculo teatral. Desde o início, o professor autor desta pesquisa e a professora de Arte da turma sinalizaram que o sucesso da atividade dependeria do respeito às determinadas funções, além de comprometimento pessoal e respeito aos professores e colegas.

As respostas de algumas estudantes apontam para a consciência que eles tinham, em geral, sobre regras que precisavam ser cumpridas para a realização da nova atividade.

Quadro 13 – Perguntas relacionadas ao cumprimento de funções e regras

Perguntas do questionário	Respostas
Depois das atividades realizadas, você acha que a interação sua e dos amigos contribuiu para o aprendizado?	A. B.– Sim, pois se ninguém colabora não teria realizado. M. E. R. - Sim, pois se ninguém colaborasse não seria possível realizar o teatro.
Você percebe que aprendeu inglês neste período da proposta de trabalho? Explique (Dê exemplos do que você aprendeu).	G. N. N. - Sim, pois o professor ajudou muito para ensinar a gente, ele se esforçou que nem os atores.

Fonte: o autor

A resposta da estudante G. N. N. revela que ela tinha uma concepção de que os “atores”, referindo-se aos que atuaram no palco, deveriam fazer um esforço, bem como o professor autor desta pesquisa que, na visão dela, também se esforçou como quem estava encenando.

Mediante tal situação, pode-se dizer que as regras foram cumpridas de acordo com as funções e responsabilidades que cada um possuía nesta atividade. A indisciplina, com o passar dos dias, ficou praticamente inexistente, o que não deve ser confundida com a empolgação dos estudantes, culminando em dificuldades para ouvir o que cada um queria dizer.

7.5 Das contradições relacionadas à divisão de trabalho

Em aulas de língua inglesa do cotidiano, em geral, estudantes assumem o papel de aprendizes, esperando do professor o ensinamento a ser transmitido. Diante desta configuração de educação depositária (FREIRE, 1987), tentamos, nesta nova atividade, redimensionar o papel que cada um tinha frente à realização e *performance* de um espetáculo teatral. Assim, professores e estudantes assumiram papéis e responsabilidades.

Quadro 14 – Sujeitos e seus papéis na nova atividade social

Sujeito	Papel
A. B. L.	<i>Lighting designer</i>
A. B.	<i>Scene designer</i>
A. J.	<i>Scene designer</i>
A. L. R.	<i>Producer/Makeup artist</i>
A. A.	<i>Graphic designer/actor</i>

B. S. L.	<i>Costume designer</i>
C. M. S.	<i>Storyteller</i>
C. M. Y.	<i>Graphic designer.</i>
E. B. M. C.	<i>Sound designer</i>
G. A. F. F.	<i>Costume designer</i>
G. G. S.	<i>Actor</i>
G. A. F. F.	<i>Actor</i>
I. V.	<i>Scene designer</i>
J. L. S. S.	<i>Actor</i>
J. V. C. F.	<i>Director</i>
J. V. Z.	<i>Actor</i>
J. C. V. B. S.	<i>Ticket taker</i>
K. B.	<i>Actor</i>
L. A. R.	<i>Sound designer</i>
L. V. D	<i>Actor</i>
L. P. S. C.	<i>Actor</i>
L. B.	<i>Actor</i>
M. C. B.	<i>Photographer</i>
M. C. F. A.	<i>Actor</i>
M. E. R.	<i>Scene designer</i>
M. A. R.	<i>Sound designer</i>
P. G.	<i>Actor</i>

R. S. V.	<i>Sound designer</i>
V. H. O. M.	<i>Actor</i>
Professora de Arte	Coordenação da confecção de cenário e figurinos
Professor de Língua inglesa	Coordenação geral da atividade

Fonte: o autor

No decorrer da nova atividade, dois estudantes assumiram, concomitantemente, dois papéis, dadas as afinidades com ambos os cargos assumidos.

Assumindo cada um dos cargos e suas responsabilidades, apontamos para o caráter mais ativo que os estudantes tiveram, em oposição à tradicional aula de língua inglesa, quando permaneciam a maior parte do tempo dentro da sala de aula, trabalhando individualmente ou em grupo, a partir de leituras ou atividades referentes aos conteúdos de inglês. O engajamento foi possível tendo em vista a tentativa, nesta nova atividade, de trazer à consciência dos sujeitos de que cada responsabilidade assumida era importante para o objetivo do grupo, que era a produção e *performance* do espetáculo teatral. Isto fica claro quando observamos algumas das respostas da estudante B. S. L. ao questionário.

Quadro 15 – Perguntas e respostas sobre engajamento na atividade

Perguntas do questionário	Respostas
Você acha que conseguiu aprender ao ter atuado nas aulas?	B. S. L. - Aprendi que todos têm uma função importante, ser uma “costume designer” é tão importante quanto um ator, porque em um teatro o figurino que se destaca.

<p>Depois das atividades realizadas, você acha que a interação sua e dos amigos contribuiu para o aprendizado?</p>	<p>B. S. L. - Talvez, cada um ajudou de alguma forma e nem todos participaram de uma forma contribuinte e de aprendizagem.</p>
---	--

Fonte: o autor

Dessa forma, assumindo uma responsabilidade dentro do grupo para uma realização social, as aulas tomaram uma configuração que vai de encontro com o modo como estava sendo ensinado antes, trabalhando, assim, esta contradição de que o estudante apenas “recebe” informação ou tem aula com grande parte da carga horária dentro da sala de aula, emergindo situações como falta de engajamento e indisciplina.

7.6 Das contradições relacionadas à comunidade

É importante retomar a contradição referente aos estudantes que relatam não ver a necessidade de aprender inglês por não terem perspectiva de irem a países anglo-falantes. Parece não haver a consciência de uma vivência em um mundo plurilíngue, em que a língua inglesa faz-se presente no aqui e agora. Assim, a proposta da nova atividade, ao performar uma peça teatral em inglês para sujeitos que não eram os estudantes da turma, vai na contramão deste pensamento, propiciando o uso do idioma imediatamente. A participação do restante dos estudantes da escola, outros professores, diretora e coordenadoras, além de alguns estudantes de outra escola, foi uma novidade em relação à aprendizagem, já que o uso da língua inglesa, em geral, ocorreria apenas em sala de aula e situações de avaliações orais e escritas.

Figura 21 – Participação da direção e outros estudantes na *performance* teatral final como plateia



Fonte: o autor

Figura 22 – Participação de estudantes de outra escola na *performance* teatral final como plateia



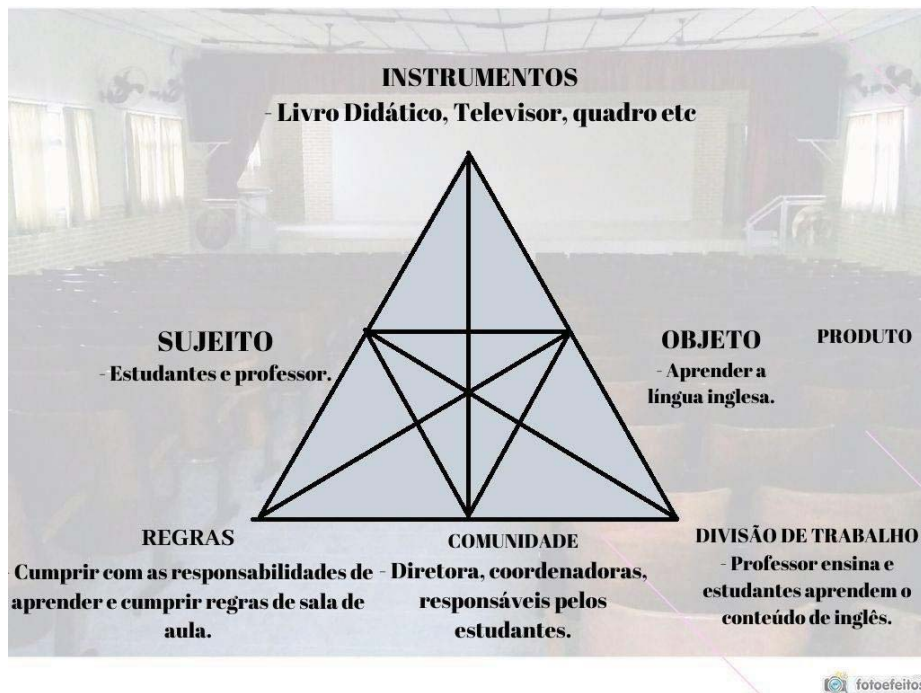
Fonte: o autor

Outro envolvimento indireto da comunidade escolar diz respeito à confecção dos figurinos empregados na peça teatral. Com intermediação de uma estudante, sua avó fez o trabalho de costura da maioria das roupas utilizadas, a partir do material de T.N.T.⁷, considerando este ser de preço mais acessível.

O envolvimento da comunidade escolar proporcionou uma vivência de identidade no idioma inglês importante não somente para os estudantes da turma, mas também para a própria comunidade escolar.

⁷ Abreviação para tecido não tecido

Figura 23 – Pirâmide da atividade social ensino e aprendizagem de língua inglesa antes da nova atividade



Fonte: o autor

Figura 24 – Pirâmide da atividade social ensino e aprendizagem de língua inglesa na nova atividade



Fonte: o autor

8. APRENDIZAGENS

Faz-se necessário ressaltar que a nova atividade social possibilitou aprendizagens que vão além da questão linguística. Entre elas, verificou-se: aprendizagem de técnicas vocais e corporais, além de práticas de atuação em palco; aprendizagem artística na área de teatro, como atuação, construção de personagens, produção e supervisão de cenários e figurinos para um espetáculo teatral, organização de um evento teatral; produção e assessoria de um espetáculo teatral; promoção da divulgação de um evento teatral; articulação entre as partes que envolvem a produção e *performance* de um espetáculo teatral; aprendizagem e experiência literária; uso de ferramenta tecnológica para produção dos gêneros textuais cartaz e ingresso; aprendizagem multissemiótica e multimodal por meio da utilização de som e luzes para criar modos de significação; aprendizagem do manejo de uma câmera digital e registro em fotos e vídeos.

Sintetizamos, assim, no quadro a seguir, tais aprendizagens.

Quadro 16 – Descrição de papéis, tipo de engajamento e aprendizagens

Tipo de engajamento	Descrição do papel designado na atividade social	Aprendizagens Linguísticas	Outras Aprendizagens
Ator	<ul style="list-style-type: none"> • Atuar conforme personagem da peça teatral “Sonho de uma Noite de Verão”; • Interpretar a personagem diante de uma plateia; • Ensaiar para a apresentação teatral; • Trabalhar com o corpo e a voz; • Interagir com os colegas de palco. 	<ul style="list-style-type: none"> • Com o texto adaptado em inglês da peça teatral “Sonho de uma noite de Verão”, o estudante desenvolveu prática de leitura e oralidade ao ler, decorar falas, repeti-las nos ensaios e tirar dúvidas com o professor a respeito de pronúncia e significados, fazendo uso da língua inglesa. 	<ul style="list-style-type: none"> • A partir dos ensaios, interação com os colegas e construção de <i>performance</i> de atuação para a peça, o estudante fez uso de técnicas corporais e vocais a exemplo de atores profissionais, gerando aprendizagem na área de teatro; • O estudante precisou lidar com o enredo da peça por meio das atividades propostas para assimilar as

			<p>características da personagem que interpretava para construir sua própria atuação em cena;</p> <ul style="list-style-type: none"> No decorrer dos ensaios, o estudante pôde aprimorar a interação com os colegas de palco e professores de inglês e Arte para discussão das melhores estratégias para uma atuação no palco. Além disso, foi necessário um trato das melhores formas de interpretação no campo das emoções, a fim de construir sua personagem na peça.
Diretor de palco	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a representação teatral conforme enredo da peça; Trabalhar diretamente com os que atuarão como personagens da peça. 	<ul style="list-style-type: none"> Ao lidar com o texto adaptado da peça teatral “Sonho de uma noite de Verão”, o estudante desenvolveu prática de leitura para compreensão do enredo e criar estratégias para construção das personagens a fim de contribuir com a atuação dos colegas que encenariam no palco. Assim, fazendo uso da língua inglesa, gerando aprendizagem da mesma. 	<ul style="list-style-type: none"> Ao interagir com os colegas que atuaram no palco, o estudante pôde desenvolver, junto deles, a construção das personagens e estratégias para melhor atuação, gerando aprendizagem artística na área de teatro e relação interpessoal; Na interação com os colegas que atuaram no palco, professores de inglês, de arte e bastidores, pôde, também, trabalhar a articulação entre estas partes, gerando experiência organizacional e sócio-emocional.

<p>Cenógrafo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver os artefatos necessários para a confecção do cenário; • Supervisionar a área de palco. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ao lidar com o texto adaptado da peça teatral “Sonho de uma noite de Verão”, o estudante desenvolveu prática de leitura e compreensão em língua inglesa, já que precisou conhecer os momentos de cada cena para o trabalho com o cenário. Desenvolveu, assim, aprendizagem em língua inglesa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Na interação com os colegas que atuaram no palco, obtiveram experiência no funcionamento de um palco de peça teatral, gerando aprendizagem técnica nesta área de teatro; • Ao lidar com o enredo da peça teatral “Sonho de uma noite de Verão” para a contextualização e construção do cenário da peça, puderam ter experiência no desenvolvimento de estratégias para a confecção de cenário junto à professora de arte, gerando aprendizagem técnica e artística nesta área teatral.
<p>Figurinista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver os figurinos usados pelos atores na peça teatral “Sonho de uma Noite de Verão”; • Supervisionar os figurinos necessários para a peça. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ao lidar com o enredo da peça, precisou conhecer o contexto da história para compreensão do que se tratava o espetáculo teatral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ao lidar com o enredo da peça teatral “Sonho de uma noite de Verão”, o estudante pôde ter a experiência na construção de figurinos das personagens, junto à professora de arte, gerando aprendizagem técnica e artística nesta área teatral, além da técnica na supervisão e orientação de uso dos mesmos.

<p>Produtor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar a promover o espetáculo respondendo pelas necessidades à realização do evento; • Ajudar na divulgação do espetáculo pela escola; • Atuar diretamente com os professores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Houve uma aprendizagem indireta sobre o enredo da peça “Sonho de uma noite de Verão”, propiciadas pelas atividades escritas em inglês, além do contato durante a nova atividade como um todo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ao lidar com a responsabilidade de estar à frente da produção de um espetáculo teatral como um todo, o estudante pôde ter experiência no desenvolvimento de planejamento, acessoria e administração dos recursos necessários para o evento, como som, logística do salão e responsáveis por este espaço (neste caso, a equipe de limpeza da escola). Assim, propiciou-se aprendizagem na área de organização de apresentação de um espetáculo teatral. • Na área de comunicação e promoção de eventos, ocupou-se do desenvolvimento e execução da realização da divulgação do evento na escola, gerando aprendizagem na área da promoção de eventos. • Na interação com os colegas que atuaram no palco, professores de inglês, de arte, bastidores e outros cargos, pôde, também, trabalhar a articulação entre estas partes, gerando experiência organizacional e sócio-emocional.
------------------------	---	---	--

Plateia	<ul style="list-style-type: none"> Assistir à apresentação teatral e reagir à atuação dos estudantes na peça. 	<ul style="list-style-type: none"> Ao assistir uma peça teatral em língua inglesa e tentar entender o que acontecia na história, pôde ter a experiência de compreensão oral em inglês, gerando aprendizagem linguística deste idioma. 	<ul style="list-style-type: none"> Ao participar de uma atividade social como platéia, o estudante pôde ter a experiência de assistir a peça teatral "Sonho de uma noite de Verão", sendo propiciado o contato com esta obra de literatura inglesa, gerando aprendizagem literária. Ao participar de uma atividade como platéia, teve a oportunidade social de participar de deste evento, gerando experiência e aprendizagem sobre espetáculo teatral.
Responsável pelos ingressos.	<ul style="list-style-type: none"> Recolher os ingressos da plateia no dia da apresentação teatral, permitindo a entrada. 	<ul style="list-style-type: none"> Houve uma aprendizagem indireta sobre o enredo da peça "Sonho de uma noite de Verão", propiciadas pelas atividades escritas em inglês, além do contato durante a nova atividade como um todo. 	<ul style="list-style-type: none"> Ao participar como responsável pela entrada e recolhimento de ingressos de outros estudantes, o estudante em questão teve a experiência com o gerenciamento e controle de ingressos e público, gerando aprendizagem técnica com relação a esta função social em um evento de espetáculo teatral.
Designer gráfico	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver o cartaz do espetáculo teatral; Desenvolver o ingresso para entrada no espetáculo. 	<ul style="list-style-type: none"> Ao confeccionar o cartaz e o ingresso do espetáculo teatral, o estudante pôde ser oportunizado da experiência a aprendizagem sobre tais gêneros textuais, estudando suas 	<ul style="list-style-type: none"> Ao utilizar uma ferramenta tecnológica como o Canva, o estudante aprendeu, aprimorou e experimentou o uso de ferramentas tecnológicas para o suporte dos gêneros textuais cartaz e ingresso.

		características para a produção.	
Sonoplasta	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar e organizar a trilha sonora necessária à apresentação teatral; • Selecionar o equipamento necessário para o dia da apresentação teatral; • Preparar o equipamento necessário ao dia da apresentação teatral; • Executar as trilhas sonoras durante a apresentação teatral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Por meio do contato com a peça teatral “Sonho de uma noite de Verão”, o estudante pôde desenvolver a compreensão em língua inglesa, necessária para a execução da trilha sonora no momento adequado durante a <i>performance</i> final. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ao participar desta nova atividade, o estudante teve de lidar com o enredo da peça teatral “Sonho de uma noite de Verão”, a fim de entender o contexto da história para construir modos de significação no que se refere à trilha sonora para a peça em si, gerando aprendizagem multissemiótica/multimodal por meio dos sons. • O estudante precisou preparar todo o equipamento de som, desde caixa a ser pega sob sua responsabilidade na sala da direção, selecionar, organizar e executar as músicas no momento da <i>performance</i> final, gerando aprendizagem técnica nesta área.
Responsável pelos efeitos de luz	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a parte de iluminação do palco para a apresentação teatral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Por meio do contato com a peça teatral “Sonho de uma noite de Verão”, o estudante pôde desenvolver a compreensão em língua inglesa, necessária para a execução dos efeitos de luz no momento adequado durante 	<ul style="list-style-type: none"> • Ao participar desta nova atividade, o estudante teve de lidar com o enredo da peça teatral “Sonho de uma noite de Verão”, a fim de entender o contexto da história para construir modos de significação no que se refere aos efeitos de luz para

		a <i>performance</i> final, gerando aprendizagem técnica de iluminação do espetáculo teatral.	a peça em si, gerando aprendizagem multissemiótica/multimodal por meio das luzes.
Fotógrafa	<ul style="list-style-type: none"> • Registrar com fotos e vídeos a <i>performance</i> teatral final. 		<ul style="list-style-type: none"> • A estudante pôde lidar com o manejo técnico da câmera digital, pontuando as melhores posições para registro em imagem da peça, sobretudo nas partes mais importantes, gerando aprendizagem técnica nesta área.
Todos os “atores”	<ul style="list-style-type: none"> • Participar da atividade social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Houve aquisição de vocabulário em inglês na área de teatro, além de pronúncia, leitura e compreensão oral em língua inglesa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Houve um desenvolvimento crítico/literário e experiência literária durante a participação desta nova atividade. Além disso, foi propiciada uma experiência de produção de um espetáculo teatral, englobando os principais detalhes da produção de um evento como esse, proporcionando aprendizagens específicas aos estudantes.

Fonte: o autor

A BNCC, ao tratar das competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, propõe como objetivo conhecer e explorar as diferentes práticas em diferentes campos da atividade humana, ampliando suas possibilidades de participar da vida social. Assim, aponta-se para o uso de linguagens verbal, corporal, visual, sonora e digital, para que se possa expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos e diferentes contextos e produzir sentidos que cheguem ao diálogo, resolução de conflitos e cooperação.

No que se refere à utilização de tecnologias digitais de informação, a BNCC (2018, p. 65) defende

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Além disso, quando a BNCC trata das competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental, propõe o conhecimento de diversos patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos em inglês, objetivando o exercício da fruição e ampliação de perspectivas no trato de diferentes manifestações artístico-culturais. Encontramos, assim, uma justificativa para o uso da obra “Sonho de uma noite de verão”, do autor inglês William Shakespeare.

No que se refere às aprendizagens técnicas em teatro, explicitadas no quadro acima, todas ganham respaldo quando a BNCC aponta para a necessidade da experiência da prática artística como prática social em detrimento da mera aquisição de códigos e técnicas e redução a produções legitimadas pelas instituições culturais. Isso quando trata do componente curricular Arte no ensino fundamental - anos finais.

Assim, a experiência da atividade social de produzir e performar um espetáculo teatral shakespeariano trouxe aprendizagens importantes ao estudante participante, extrapolando o trabalho com as questões linguísticas.

9. RETOMADA DAS PERGUNTAS DE PESQUISA E DISCUSSÃO

Fazendo uma retomada das perguntas de pesquisa, tínhamos: Em que medida a atividade social de *performance* teatral trabalhou as contradições do sistema de ensino de inglês na Educação Básica? Que aprendizagens decorrem da experiência com atividades sociais de *performances* teatrais?

Os resultados deste estudo demonstram que uma proposta de atividade social com *performance* teatral pode ser uma alternativa que colabora para um redimensionamento de papéis entre estudantes e professor, possibilitando um trabalho que tenha êxito no engajamento destes sujeitos. Os dados coletados

apresentam a singularidade deste contexto, além do trabalho com as contradições encontradas neste ambiente de ensino e aprendizagem. Diante das funções admitidas por cada estudante, os produtos de cada um foram igualmente diferentes. Vemos, assim, que na condição ativa de engajamento por parte do estudante, a construção do conhecimento e transformação é possível.

Os dados do questionário apontam que eles mesmos, estudantes, perceberam, em geral, uma atividade lúdica, diferente e que deixou o ambiente mais “à vontade” para o uso da língua inglesa, além da admissão, por muitos deles, de uma transformação durante a nova atividade, seja no que se refere à sua própria aprendizagem com o idioma ou nas questões sócio-emocionais.

Também foi possível observar, por meio de algumas respostas ao questionário, maior ausência da crença de que não podiam ou não precisavam aprender inglês. É possível apontar, aqui, para uma ressignificação em maior escala na atividade de aprender esta língua neste contexto.

Participar como professor pesquisador neste trabalho permitiu também ser surpreendido pela alta empolgação dos estudantes com esta proposta de trabalho, sobretudo conforme aproximava o dia da apresentação final. Muitos detalhes eram lembrados por vários deles, gerando novas ideias e valores para se alcançar o objetivo final de produzir e performar um espetáculo teatral. A surpresa pessoal também ficou por conta de alguns estudantes específicos, muitos dos quais tinham uma participação bastante passiva nas aulas de outrora, além de gerarem situações de indisciplina dentro de sala de aula. Estes, engajando-se em papéis como personagens na peça e na organização do espetáculo, tiveram fundamental importância para a realização da atividade, além de agirem com bastante responsabilidade quanto aos ensaios e horários, por exemplo. Ainda, o próprio papel de professor pôde ser repensado, tendo em vista que, ambos professores envolvidos nesta nova atividade (Inglês e Arte), construíram as formas de produção e atuação neste espetáculo teatral, não sendo somente condutores deste trabalho, e sim membros ativos juntos aos estudantes.

Estas surpresas permitem-nos entender que há, efetivamente, alternativas que podem gerar resultados bastante significativos, se entendermos que esta experiência com *performances* teatrais trará aprendizagens diversificadas para estudantes distintos entre si.

Esta experiência permitiu também, como professor, entender o papel do educador como um escavador em direção à aprendizagem singular de cada estudante. Ora, em um contexto com várias realidades isto pode parecer uma utopia, e muitas vezes extremamente desafiador. No entanto, os resultados trazem, a nosso ver, uma relevância da tentativa de redimensionar o papel dos “atores” neste cenário da educação de escola pública.

Assim, esta nova atividade proporcionou o trato de contradições encontradas neste contextorelacionadas ao engajamento do estudante, à auto-exclusão, à indisciplina, ao objeto de ensino, aos instrumentos, à divisão de trabalho e às regras de uma atividade social. Além disso, propiciou o surgimento de aprendizagens e outros produtos, como figurinos, cenário para teatro e gêneros textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi analisar uma experiência de uso de atividades sociais de performances teatrais no ensino de língua inglesa no contexto de escola pública e evidenciar as contradições trabalhadas e as aprendizagens decorrentes dessa atividade. Após a identificação de contradições do contexto sob análise, investigou-se se a experiência trabalhou contradições próprias do contexto de ensino de inglês em escola pública.

Pautados em autores que pesquisaram o uso de técnicas e jogos teatrais, teatro e *performances* teatrais, foi elaborada uma unidade didática com uma sequência de atividades implementadas em contexto de oitavo ano de Ensino Fundamental da disciplina de Inglês de uma escola pública de uma cidade do interior do Paraná. Após tal pilotagem, foi possível responder às perguntas de pesquisa deste trabalho.

As atividades pensadas para o produto corroboram com apontamentos feitos por estudiosos de teatro e educação, teatro e ensino de línguas e documentos orientadores para a Educação Básica, a saber, DCE e BNCC. Estas fazem previsão de experiências, por parte do estudante, de um trabalho que lhe engaje e tenha acesso a um conhecimento como um todo, englobando as dimensões científicas, filosóficas e artísticas.

Foi possível perceber que a unidade didática possui potencial para contribuir no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública.

Os resultados encontrados demonstraram que o uso de técnicas teatrais, teatro e *performances* teatrais contribuem para um trabalho com as contradições encontradas neste contexto. Recordamos a provocação de sentidos que o teatro propicia, sendo, conforme Cebulski (2007), promotor de uma vida rica de sentidos. Spolin (2015) fala do aprimoramento de concentração, resolução de problemas e interação em grupo. O conceito de “brincar”, de Vygotski, faz-se presente nas *performances* teatrais, conforme Liberali (2009). Pereira (2011) aponta para as possibilidades de contextualização de maneira mais abrangente no processo de ensino. Duarte (2012), das relações interpessoais presentes nos jogos teatrais e Pinheiro (2014), da promoção do trânsito entre o real e o imaginário. Gouveia (2016) aponta para o desenvolvimento da expressão e comunicação e Rossini e Pazello (2016) trazem um resultado positivo no referencial pedagógico, citando itens trabalhados com os estudantes, como interação, contextualização e uso da linguagem corporal.

Por este motivo, articulando a esfera literária e artística com o ensino de língua inglesa com *performances* teatrais, de Liberali (2009) sob as lentes da Teoria da Atividade, de Engeström (1987), é que podemos respaldar este estudo.

As DCE também revelam uma perspectiva de trabalho com a dimensão artística, defendendo que esta ajuda significativamente na humanização de sentidos.

Esta proposta permite entender que trabalhos como estes podem orientar a implementação de atividades de ensino e aprendizagem de língua estrangeira no contexto de escola pública, buscando sempre um engajamento do estudante e trabalhos com várias questões humanas e habilidades, rumo ao conhecimento como um todo.

Quanto às limitações, é possível fazer um apontamento no que se refere à dimensão que o trabalho com *performance* teatral pode tomar. Evidentemente, muitas destas propostas podem demandar um tempo vasto e um trabalho que extrapola, naturalmente, o horário de aula e expediente do professor. Tudo isto, frente às outras demandas já existentes, como conteúdos propostos pelas diretrizes, política de cada escola e atribuições que profissionais da educação

assumem, pode ser motivo para reflexão. No entanto, defendemos que trabalhos menores do que o exposto e com menos tempo de duração podem ter resultados bastante satisfatórios.

Portanto, é preciso várias experiências de implementação a fim de aprimorar, ainda mais, as práticas inerentes ao ensino de inglês por meio de *performances* teatrais. Além disso, novas reflexões e discussões que possam permitir um crescimento na educação em língua inglesa no contexto de escola pública.

REFERÊNCIAS

- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 10 ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> . Acesso em: 05 jan. 2019.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.
- CEBULSKI, Márcia Cristina. **O Teatro, como Arte, na Escola**: Possibilidades educativas da tragédia grega Antígone. 2007. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07_cebulski.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.
- COELHO, Hilda Simone Henrique. **"É possível aprender inglês na escola?" Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas**. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/coelho.pdf. Acesso em: 20 jul. 2018.
- COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research Methods in Education**. 6. ed. Nova Iorque: Routledge, 2007. Disponível em: <https://islmblogblog.files.wordpress.com/2016/05/rme-edu-helpline-blogspot-com.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.
- COSTA, Elvira Livonete. **Fatores que Motivam e Desmotivam na Aprendizagem da Língua Inglesa**. 2014. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/fatores-que-motivam-desmotivam-na-aprendizagem-lingua-inglesa.htm>. Acesso em: 30 jan. 2020.
- DUARTE, Vera Lúcia Cabrera. **Living Drama in the classroom**: uma proposta de abertura à Aprendizagem Significativa. 2003. Disponível em: <https://apacp.org.br/diversos/artigos/living-drama-in-the-classroom-uma-proposta-de-abertura-a-aprendizagem-significativa/>. Acesso em: 20 de jul. de 2018.
- _____. Living Drama and Learning English: Why and how to step onto the stage. **The Specialist**, São Paulo, v. 33, n. 2, p.117-134, 2012. Semestral. Disponível em: <https://www.livingdrama.com.br/blank-10>. Acesso em: 10 ago.2018.
- ENGESTRÖM, Yrjö. Learning by expanding. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 1987. Disponível em: <http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>. Acesso em: 19 de mar. de 2004.

ENGESTRÖM, Yrjö. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Yrjö; MIETTINEN, Reijo; PUNAMÄKI, Raija-leena. **Perspective on Activity Theory**. England: Cambridge University Press, 1999. p. 1-38. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/247167593_Perspectives_on_Activity_Theory. Acesso em: 10 jan. 2019.

ENGESTRÖM, Yrjö. Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. **Ergonomics**, San Diego, p.960-974, 2000. Semestral. Disponível em:

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10929830>. Acesso em: 30 jan. 2020.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. A atividade de aprendizagem: da origem a algumas de suas implicações. **Periódicos Eletrônicos em Psicologia**, São Paulo, p.197-205, jun. 2009. Semestral. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n28/v28a11.pdf>. Acesso em: 30 fev. 2020.

FREDRICKS, Jennifer. A., BLUMENFELD, Phyllis. C., PARIS, Alison. H. (2004). **School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence**. Review of Educational Research, 74, 59–109.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <http://lelivros.love/book/download-pedagogia-do-oprimido-paulo-freire-em-epub-mobi-e-pdf/>. Acesso em: 30 jan. 2020.

GILES, Sarah et al. **Shakespeare Vive nas escolas**: Material para professores. London: British

Council, 2016. Disponível em:

https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/materialdidaticoshakespearevive_nasescola

s.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

GIMENEZ, Telma Nunes. Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.47-54.

GOUVEIA, Magaly Adelina. O Teatro e os Jogos Teatrais no Ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira: Língua Inglesa. **Cadernos PDE**, Maringá, 2014. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_lem_artigo_magaly_adelina_gouveia.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

HIRATA, Verônica. **Crenças de Práticas de Aprender e Ensinar Inglês: Conflito e Dilema Numa Escola Pública**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012. Disponível em:

<http://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/74eb83de4c18953f0fcbeb60f864054c.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

HEEMANN, Christiane. O Ensino De Línguas E A Teoria Da Atividade. **Anais da XX Jornada – GELNE**, Paraíba, p.467-480, 2004. Bial. Disponível em: <https://gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2004/PDF/Christiane%20Heemann.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

HOLZMAN, Lois. Without Creating ZPDs There is No Creativity. **Vygotsky & Creativity: A Cultural-historical Approach To Play, Meaning-making And The Arts**, Nova Iorque, p.1-23, 2010. .. Disponível em: http://eastsideinstitute.org/wp-content/uploads/2014/05/Without-ZPDs-1.final_.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Jogos teatrais na escola pública**. 1998. São Paulo, São Paulo: Rev. Fac. Educ. V.24 N.2 São Paulo Jul./dez. 1998, 1998. 10 p.

LARRÉ, Júlia. Atividade social acadêmica no ensino de língua inglesa on-line: o que os aprendizes nos dizem sobre isso? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Recife, v. 18, n. 3, p. 531-560, maio 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v18n3/1984-6398-rbla-18-03-531.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

JORGE, Elza da Glória. **A Produção Oral em Língua Inglesa: Atividades Teatrais como Possibilidade**. 2006. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp010123.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

LEFFA, Vilson J. **Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua-estrangeira**. Claritas, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

LEFFA, Vilson José. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em Escolas Públicas não Funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.15-32.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Atividade Social nas Aulas de Língua Estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009. 63 p. Disponível em: https://www.academia.edu/28033452/Atividade_Social_nas_Aulas_de_L%C3%ADngua_Estrangeira. Acesso em: 08 ago. 2018.

LIBERALI, Fernanda Coelho (Org.). **Inglês: Linguagem em Atividades Sociais**. São Paulo: Blucher, 2016. 186 p.

LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em Escolas Públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 213 p.

_____. Quando o ideal supera as adversidades: um exemplo a (não) ser seguido. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIMA, Fernando Silvério de; BARCELOS, Ana Maria Ferreira; FERREIRA, Maria Aparecida. “Um por todos e todos por um?": a indisciplina na aula de inglês

segundo as crenças de alunos adolescentes. In: LEFFA, Vilson José; ILARA, Valesca Brasil. **Uma Espiadinha na Sala de Aula**. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2013. p. 79-110. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/livro_espiaadinha.pdf. Acesso em: 20 jan 2020.

LOBMAN, C. (2015). **Performance, theatre, and improvisation**: Bringing play and development into new arenas. In J. Johnson, S. Eberle, T. Henricks, and D. Kushner (Eds.). **Handbook of the Study of Play*. *New York: Rowman and Littlefield.

LOPES, Rubens Fernando de Souza. **A colaboração para o desenvolvimento do repertório linguístico em atividades de performance teatral e reflexão em aulas de inglês no ensino superior tecnológico**. 2018. 176 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20830>. Acesso em: 10 out. 2018.

MALEY, Alan; DUFF, Alan. **Dramas Techniques**: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 246 p.

MARIN, Angela Helena et al. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, São Leopoldo, p.92-103, 2017. Semestral. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 jan. 2020.

MENDES, Nilton. **Performance no Ensino de Inglês**. 2012. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13598>. Acesso em: 08 ago. 2018.

OLIVEIRA, Roberval Araújo de. A matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingiment: A matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingiment. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 79-92.

ORTENZI, Denise Ismênia Bossa Grassano. **A produção coletiva de um material pedagógico para a prática do ensino de inglês**. 2007. 285 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000122962>. Acesso em: 10 mar. 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.33-46.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da educação Básica – Língua Estrangeira Moderna**. Paraná, 2008. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf.
 Acesso em: 20 mar. 2015.

PAZELLO, Elizabeth; ROSSINI, Jane Gonçalves. Língua Inglesa E Teatro Em Perspectiva Dialógica: olhares sobre o processo de ensino e aprendizagem a partir dos estudos de Bakhtin e o Círculo. **Cadernos PDE**, Curitiba, p.0-0, 2016. Disponível em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_lem_utfpr_janegoncalvesrossini.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

PEREIRA, Tatiana Cibele Mendonça. **O teatro como estímulo à aprendizagem de língua inglesa: a experiência em uma escola pública**. Dissertação de mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2011.

PINHEIRO, Adalberto Vitor Raiol. **Contribuições dos Jogos teatrais para o Ensino de Língua Estrangeira (italiano)**. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Letras, USP, São Paulo, 2014. Disponível em:
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis>. Acesso em: 02 maio 2018.

PRADO, Vanessa Viega et al. O ensino de línguas adicionais na educação de jovens e adultos: quando a aula de inglês pode fazer a diferença. In: LEFFA, Wilson José; ILARA, Valesca Brasil. **Uma Espiadinha na Sala de Aula**. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2014. p. 137-169. Disponível em:
http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/livro_espiadinha.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

PRETINI JUNIOR, Airton. **Enunciados narrativos e performativos no ensino-aprendizagem com base em atividades sociais: a relação teoria-prática na formação de professores**. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em:
<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13538>. Acesso em: 10 ago. 2018.

PRETINI JUNIOR, Airton; MENDES, Nilton. **Jogar, brincar e atuar no palco da sala de aula: criar tarefas baseadas em performance**. In: LIBERALLI, Fernanda Coelho. Inglês: linguagens em atividades sociais. São Paulo: Edgard Blücher, 2016. Cap. 3. p. 57-71.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em:
<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 05 out. 2018.

RAMALDES, Karine. Quebrando os tabus sobre os jogos teatrais de Viola Spolin. **O Teatro Transcende**, Blumenau, v. 21, n. 1, p. 53-64, out. 2016. Anual.

Disponível em:

<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/oteatrotranscende/article/view/5551/3437>.

Acesso em: 10 maio 2018.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Vencer barreiras e emergir das mais adversas condições com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 55-66.

ROSSINI, Jane Gonçalves. Língua Inglesa e Teatro em perspectiva dialógica: olhares sobre o processo de ensino e aprendizagem a partir dos estudos de Bakhtin e o Círculo. **Cadernos PDE**, São José dos Pinhais, p.0-0, 2016.

Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_lem_utfpr_janegoncalvesrossini.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

SODRÉ, Camila Cristiane Clivati. **O uso de Dispositivos Móveis e a Rede Social Facebook na Escola:** Engajamento, Letramento Digital e Aprendizagem de Língua Inglesa. 2016. 50 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Letras Estrangeira Modernas, Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em:http://www.uel.br/pos/meplem/pages/arquivos/Sodr%C3%A9_Camila_CC_Me_2016.pdf. Acesso em: 10 maio 2018.

SPOLIN, Viola; KOUDELA, Ingrid Dormien. **Introdução:** A escola alegre. In: Ingrid Dormien Koudela. (Org.). **Jogos teatrais na sala de aula: um Manual para o professor**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2015, p. 21-26.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na Sala de Aula:** Um Manual para o professor. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2015. 321 p. Tradução de Ingrid Dormien Koudela.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p.443-466, 2005. Trimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2019.

VIEIRA, Karine Ramaldes. **Os Jogos Teatrais de Viola Spolin:** Uma pedagogia da experiência. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Performances Culturais, Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5071?mode=full>. Acesso em: 10 jul. 2018.

VYGOTSKY, Lev Semeonovich. **Mind in Society**. Cambridge: Harvard University Press, 1978. Disponível em: <http://oleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ responsável _____ pelo _____ aluno _____, R.G. _____, da turma _____, declaro, por meio deste termo, que concordo em permitir sua participação na pesquisa intitulada “INGLÊS COM DRAMA: PROPOSTA DE ENSINO DE INGLÊS COM PERFORMANCE TEATRAL” desenvolvida pelo professor Jefferson Lhamas dos Santos nas aulas de Língua Inglesa, pesquisador pela Universidade Estadual de Londrina. Tenho ciência de que tal participação não envolve nenhuma forma de incentivo financeiro, sendo a única finalidade desta a contribuição para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, são:

- Verificar quais os resultados do uso de *performances* teatrais no ensino de língua inglesa no contexto de escola pública.

Fui também esclarecido(a) de que o uso das informações fornecidas será apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários etc.), identificadas apenas pela inicial de seu nome e pela idade, ou seja, não serão divulgados.

Outrossim, que a colaboração se fará por meio de entrevista/questionário escrito, bem como da participação nas atividades em sala de aula e/ou outras dependências da escola e ocorrerão nos próximos dias. Além disso, que as atividades serão gravadas em vídeo, tendo acesso a esse material apenas o professor responsável por esta pesquisa, não sendo usada esta imagem para outro fim senão a coleta de informações da participação dos alunos nas aulas. Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida, ou me sinta prejudicado(a), poderei contatar o professor pesquisador responsável por esta pesquisa.

Santo Antônio da Platina, 23 de Outubro de 2019.

Assinatura do responsável:

APÊNDICE B – Questionário Reflexivo

QUESTIONÁRIO REFLEXIVO

A pesquisa que faço na universidade é como performances teatrais podem contribuir na aprendizagem de inglês. Gostaria de saber sua opinião a respeito das atividades proporcionadas nas últimas aulas. Assim, este questionário nos ajuda a entender a sua opinião e sentimentos a respeito da proposta de atividades teatrais nas aulas de língua inglesa. Conto com a sua colaboração.

1) Coloque seu nome e seu cargo nesta atividade realizada (caso tenha mudado de cargo, coloque o primeiro cargo e o segundo)

Nome:

Função:

2) Você acha que conseguiu aprender ao ter atuado nas aulas?

3) Depois das atividades realizadas, você acha que a interação sua e dos amigos contribuiu para o aprendizado?

4) Depois de participar desta atividade, você acredita que isso aprimorou sua aprendizagem na língua inglesa?

5) O que você sentia antes da proposta das atividades teatrais? Assinale uma ou mais alternativas:

- vergonha dos colegas
- vergonha de falar inglês
- timidez
- falta de interesse
- interessado
- outros: _____

6) Como você se sente, agora, depois de realizar as atividades teatrais? Assinale uma ou mais alternativas:

- alegre
- tímido (a)
- ansioso (a)
- descontraído (a)
- sem interesse
- mais à vontade para usar o inglês
- da mesma maneira

Na performance (atuação, dramatização) os sujeitos criam novas maneiras de se relacionar com o mundo à sua volta. Os alunos vivem momentos em que há um processo de mudança, desenvolvimento e transformação (Liberalli, 2009).

7) Você concorda com esta autora? Se sim, que maneiras de relacionar com o mundo surgiram depois de participar das atividades?

8) Você identifica alguma mudança após ter participado desta atividade?

9) Em que as atividades teatrais contribuem para você como aluno da 8º ano do EF?

10) Quando foi dito que seriam realizadas atividades teatrais nas aulas de inglês, o que você achou desta ideia? Suas expectativas com relação ao que iam estudar a partir das atividades com jogos teatrais, foram superadas?

11) Você percebe que aprendeu inglês neste período da proposta de trabalho? Explique (Dê exemplos do que você aprendeu).

8) Como você se sentiu ao apresentar a peça para sua sala?

Assinale com um X mais de uma alternativa.

- bem
- muito bem
- com pouca vergonha
- com muita vergonha
- importante
- triste
- nervoso

9) Você acha que conseguiu cumprir com as responsabilidades pertencentes ao teu cargo? Se não, cite o motivo que pode ter atrapalhado.

9) Você gostaria que houvesse outras atividades com teatro para aprender inglês?

APÊNDICE C – Unidade didática

ENGLISH WITH SHAKESPEARE, ENGLISH WITH DRAMA



Ao Professor



1

Ser professor no contexto de escola pública nos dias atuais implica colocar-se à disposição para atender aos tradicionais e novos desafios presentes na dinâmica que envolve estudantes, outros professores, coordenação e direção escolar, comunidade e governo. Esta relação entre as partes gera conflitos e nos apresenta a necessidade de reflexões a fim de encontrar soluções a muitas contradições enfrentadas no cotidiano dos estabelecimentos escolares, tais como estudantes com dificuldades e resistência a engajar-se no processo de ensino e aprendizagem, outros problemas de cunho social, como a falta de envolvimento da família e demandas para atender o currículo de cada componente curricular. A língua inglesa, já consagrada por sua importância em um mundo cada vez mais globalizado, aparece neste cenário. Outras contradições mais específicas também emergem, seja relatos de estudantes que não aprendem o idioma durante a vida escolar ou a falta de engajamento no processo de ensino e aprendizagem de inglês. Frente a isso, tendo em vista que uma boa parte da responsabilidade em otimizar este ensino está nas mãos do próprio professor em sala de aula, este material pretende reunir sugestões para o ensino da língua inglesa no contexto de escola pública. Em suma, a proposta envolve o uso de teatro, jogos teatrais e performances, propiciando, de maneira dinâmica e contextual, a utilização do inglês neste processo de aprendizagem. Baseado nas concepções de Ensino de Inglês com Atividades Sociais (Liberali, 2009) e envolvendo a obra *“Sonho de uma noite de Verão”*, de William Shakespeare, promove atividades de prática oral e escrita, além de dinâmicas de jogos teatrais adaptados da educadora Viola Spolin e técnicas de teatro dos autores Alan Maley e Alan Duff. Além disso, estão contempladas no material reflexões pertinentes à vida relacionadas às escolhas de um indivíduo e a possibilidade de controle do futuro. Ao final do processo, a depender do sucesso da implantação de tais atividades, mais do que o uso de alguns gêneros textuais, estudantes terão a possibilidade de terem se engajado em um processo de criação de um espetáculo teatral, assumindo responsabilidades, entendendo o diálogo necessário entre as partes envolvidas, professores, colegas estudantes e comunidade escolar.



Por que Teatro?

A professora Dra. Márcia Cristina Cebulski (2007) defende que o teatro, a partir de todos os seus elementos que aproximam o ser humano de uma plenitude humana, possibilita uma vida rica de sentidos e formas de existir e atuar na realidade social, transformando-a. Já os autores Alan Maley e Alan Duff, na obra *“Drama Techniques. A resource book of communication activities for language teachers”* (2005), justificam o uso de técnicas de teatro no ensino de línguas na medida em que, por exemplo, o uso dessas técnicas traz a expressão verbal espontânea, integra aspectos verbais e não verbais, baseia-se no domínio cognitivo e afetivo, promove interação da sala de aula à vida, há ênfase na aprendizagem com foco na pessoa como um todo e promove autoconsciência, autoestima e confiança. É válido destacar, ainda, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) afirma que o teatro propicia a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Assim, para os documentos, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos diferentes de si mesmos, por meio do verbal, não verbal e ação física. Defende-se, ainda, que o processo de criação teatral passa por situações de criação coletiva e colaborativa, intermediado por jogos, improvisações, atuações e encenações, identificados com interação entre atores e espectadores. Tendo em vista essas potenciais contribuições para a educação e para a educação em línguas, temos respaldo, portanto, a um trabalho que busca na arte teatral uma alternativa para encontrar um maior e melhor envolvimento dos estudantes.



CHAPTER 1

DO PEOPLE CONTROL THEIR OWN FUTURE?

Objectives:

- *Promote the drama technique entitled "Handshakes" and discuss the performance and about destiny;*
- *Learn how to use Greetings.*





GREETINGS
Meeting someone:

HI.

HI THERE.

HIYA.

HELLO.



GOOD MORNING.

GOOD AFTERNOON.



GOOD EVENING.

Saying goodbye:

BYE.

BYE BYE.

SEE YOU.

GOOD NIGHT.



Asking how people are:

HOW ARE YOU?

-I'M FINE, THANKS, AND YOU?

HEY, WHAT'S UP?-

NOT MUCH.

Do we have control over our destiny?

Handshakes

Get ready! You will act as an actor!

Instructions:

- **Under the teacher's command, you will act using greetings in English. Walk freely through the room space. When the music stops, greet those around you. Smile, act. Have fun!**



Do we have control over our destiny?

In the activity "Handshakes", it was possible to reflect on meetings between people. How do you deal with the unexpected encounters of fate?

Do you think you can control your destiny?

Suggested answers: (Write on your notebook)

- *Yes, we can. We control our destiny because....*
- *No, we can't. I think we can't control our destiny because...*



Available at:
<http://www.gymquotes.co/motivational-quotes/you-control-your-destiny-be-fearless/>



Available at: <https://mofaul.com/take-real-control/>

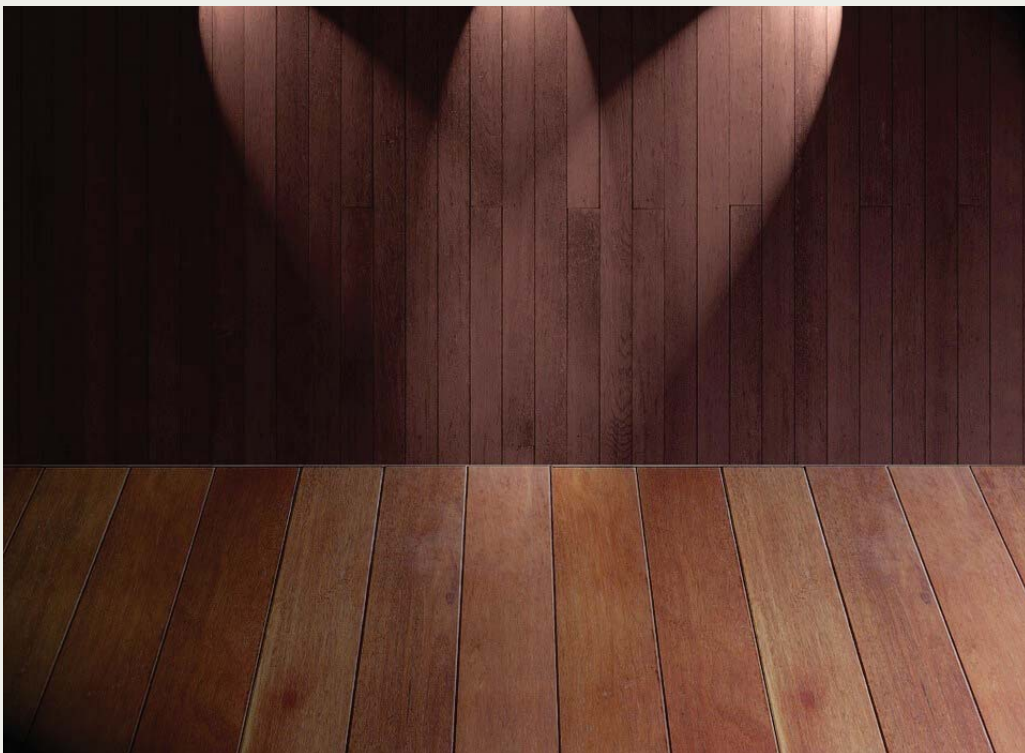


Available at:
<https://br.pinterest.com/pin/363665738638005182/?lp=true>



Reflecting on performance:

Has everyone fulfilled their roles and follow the teacher's instructions?





CHAPTER 2

DO PEOPLE CONTROL THEIR OWN FUTURE?

- **Objectives:**
- *To get to know the writer William Shakespeare;*
- *Discuss William Shakespeare's play **Midsummer Night's Dream** and relate it to everyday life.*



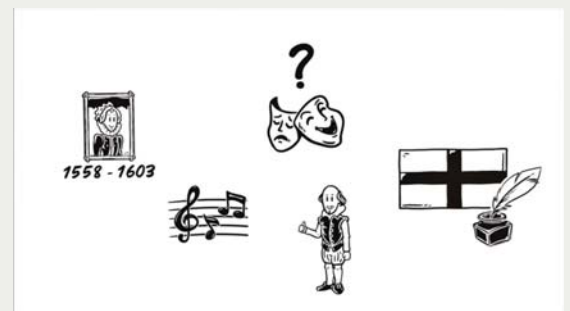
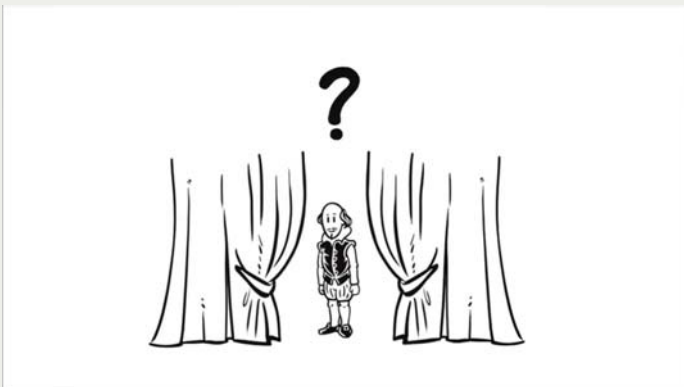
What do you know about William Shakespeare?



Available at:
<https://pixabay.com/pt/photos/shakespeare-poeta-escritor-autor-67698/>

You will watch this video about William Shakespeare without the sound. Then, you will try to check if the information about him is TRUE or FALSE:

<https://www.youtube.com/watch?v=rv5eHxSSISo>



- Put "T" for TRUE or "F" for FALSE:

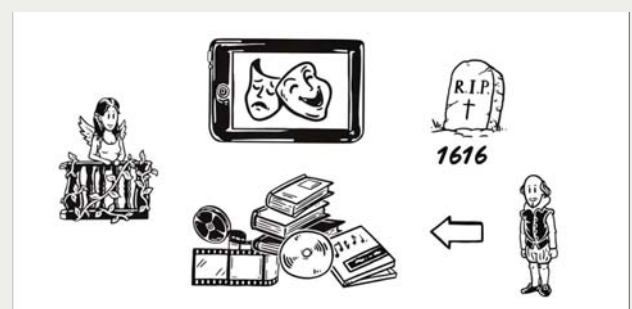
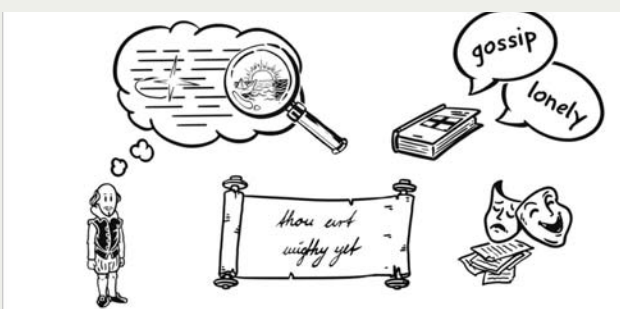
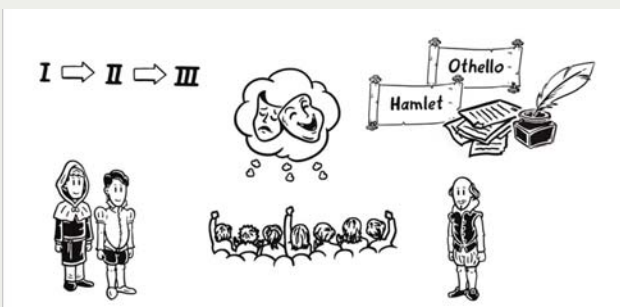
- () Shakespeare was born in England in 1964.
- () Shakespeare started his career as a singer as a member of the music group.
- () As there were only male members in the company, every role had to be played by men.
- () Shakespeare created texts of high complexity containing relatively simple plots as well as subtle nuances.
- () Globe Theatre was their first own stage.

What do you know about William Shakespeare?



• Put "T" for TRUE or "F" for FALSE:

- Shakespeare lived in Spain.
- Besides the plays, Shakespeare also wrote a multitude of sonnets and poems.
- In his work Shakespeare used his own special language, rich in metaphors and vivid images.
- Hamlet, Midsummer Night's Dream and Henry the Sixth were some of his plays.
- Shakespeare is not so famous in the world.
- He created new words which became firmly established.
- Many English words used today like *lonely* and *gossip* make their first appearance in one of his plays or sonnets.
- Nowadays women can also play Juliet.



Grammar notes

SIMPLE PAST TENSE (AFFIRMATIVE FORM)

We use the Simple Past tense to talk about facts or situations in the PAST.

Examples

Shakespeare lived in England.

Besides the plays, Shakespeare also wrote a multitude of sonnets and poems.

Regular Verbs

Most verbs: verb + ed (started etc)

Verbs ending in "e": verbs + d (lived etc)

Verbs ending in consonant + vowel + consonant: verb + last consonant (planned etc)

Verbs ending in consonant + y: verb - y + i + ed (cried etc)

Irregular verbs (examples)

to write - wrote

to have - had

to be - was/were

What do you know about the play "A Midsummer Night's Dream?"



Available at: <https://pixabay.com/pt/illustrations/edwin-landseer-william-shakespeare-1531275/>

See this video about this play:
<https://www.youtube.com/watch?v=iaxxnI3N43c>



Now you will see a transcript of the video. See the video again and pay attention to the words:

A Midsummer Night's Dream

In Athens, Greece, a young man, Demetrius, has a problem.

DEMETRIUS - Please, Hermia. I love you!

HERMIA - No, Demetrius. I love Lysander!

LYSANDER - Love is never easy! Let's run away together!

Helena is Hermia's friend. She loves Demetrius.

HELENA - Demetrius, you know Hermia is running away to the forest with Lysander ...?

DEMETRIUS - I'm going to follow them.

HELENA - Well, I'm going to follow you.

In the forest, the fairy king Oberon wants to play a trick on Titania, his queen.

OBERON - Go and find a magic flower! I'll put the juice in your eyes. It will make you fall in love with the first thing you see.

Oberon sees Demetrius and Helena. He doesn't like the way Demetrius talks to Helena.

DEMETRIUS - Helena, go away! I don't like you!

OBERON - Puck! Put this on Demetrius's eyes so he will fall in love with Helena!

Puck sees Lysander sleeping, and thinks it is Demetrius. Lysander wakes up and sees Helena.

LYSANDER - Helena, I love you!

He doesn't love Hermia any more! A group of actors are in the forest, practising their play.

Puck plays a trick on them and changes Bottom's head into a donkey's. Naughty Puck!

BOTTOM - What's wrong? Hee-haw, hee-haw. Hee-haw, hee-haw.

Titania falls in love with Bottom! Oberon knows Puck put the juice on Lysander, not Demetrius, so he makes Demetrius fall in love with Helena.

DEMETRIUS - Helena, I love you!

LYSANDER - No, I love Helena! Lysander and Demetrius want to fight over Helena.

HELENA - Why does no one love me?

Oberon tells Puck to make a magic fog to put them all to sleep. Puck takes the love spell away from Lysander. Next Puck gives Bottom his human head again. Oberon takes the love spell away from Titania. In the morning, everybody wakes up.

DEMETRIUS - I love you, Helena!

HELENA - I love you too, Demetrius!

LYSANDER - I love you, Hermia!

HERMIA - I love you too, Lysander!

Nobody remembers what happened! But now everybody is in love with the right person, they decide to go home. Perhaps it was all just a dream!

Answer the questions about the story:

1. In the beginning, who is Demetrius in love with?

- a) Helena.
- b) Oberon.
- c) Titania.
- d) Hermia.



2. What makes a person fall in love with the first creature they see ahead?

- a) The magic flower.
- b) The tree in the forest.
- c) The magic words from Puck.
- d) The magic words from Oberon.



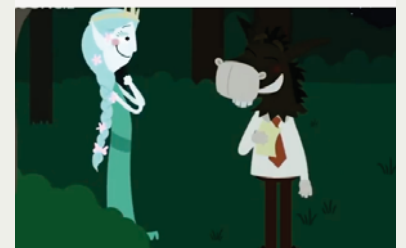
3. Why, in a certain moment, doesn't Lysander love Hermia anymore?

- a) Because he met someone else.
- b) Because Puck confused him with Demetrius.
- c) Because he doesn't believe in love anymore.
- d) Because Hermia doesn't love him anymore.



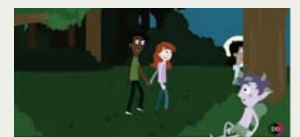
4. Who does Titania fall in love with?

- a) Demetrius.
- b) Lysander.
- c) Bottom.
- d) Helena.



5. How did Oberon solve the confusion so that everyone would love the right person again?

- a) Oberon put them all to sleep and Puck takes the love spell away from Lysander.
- b) Oberon makes magic and puts all in love with him.
- c) Oberon tells Puck to put everybody in love with him.
- d) Puck and Oberon make everyone love themselves.



Grammar notes

SIMPLE PRESENT TENSE

We use the Simple Present Tense to talk about habits or things that do regularly; We use also for a situation that we think is more or less permanent; and when something is generally or always true.

Examples

Oberon tells Puck to make a magic fog to put them all to sleep and Puck takes the love spell away from Lysander and takes the love spell away from Titania.

I love you, Hermia!

Negative form

We use do not/don't (he, she, it) or does not/doesn't (I, we, you, they) before the verb.

Example

Hermia doesn't love him anymore.

Interrogative form

We use do (he, she, it) or does (I, we, you, they) to make questions in the Simple Present.

Example

What do you know about the play "Midsummer Night's Dream?"



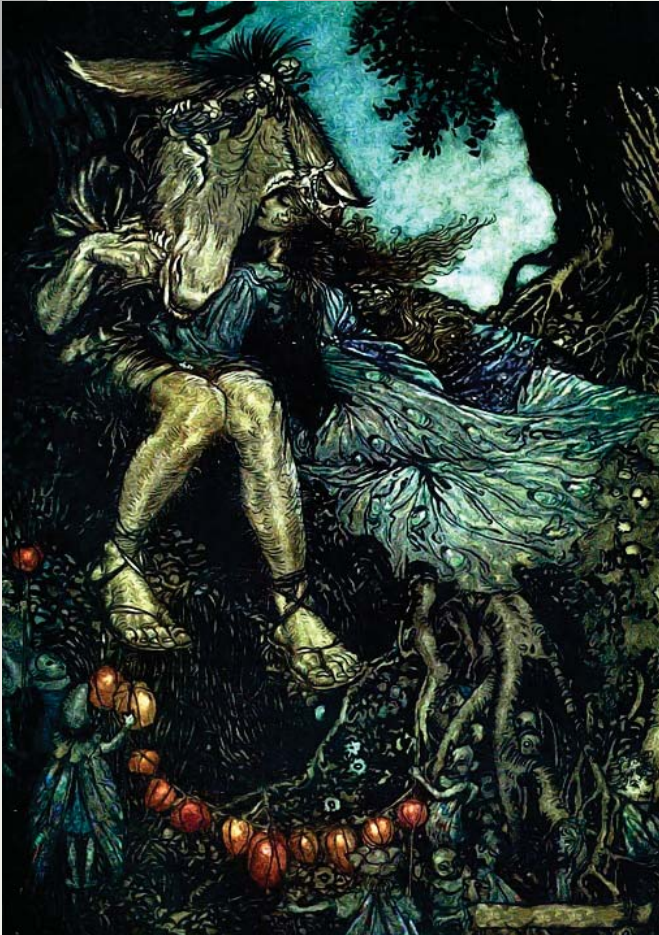
CHAPTER 3

DO PEOPLE CONTROL THEIR OWN FUTURE?

Objectives:

- *Practice activities and techniques of staging and theater;*
- *Read a script adapted for the presentation of William Shakespeare's play;*
- *To get to know a script of "Midsummer Night's Dream";*
- *Get ready to stage the play.*





Available at:

<https://pixabay.com/pt/illustrations/vintage-ilustra%C3%A7%C3%A3o-de-livro-1721947/>

Now you will read a Snap Script about this
play:

STORYTELLER - A big party is being prepared. A royal wedding is about to be a celebration of love, but not all lovers are so lucky. Hernia loves Lisandro, but is being forced to marry Demetrius. Wouldn't it be easier if Demetrius loved Helena, who is so in love with him? Love has never walked easy paths, and when the king and fairy queen appear, anything can happen.

(Enter Titania e Oberon)

OBERON - I will see the moonlight, Titania!

TITANIA - If we stay here, we will argue!

(Titania goes to other side of stage and goes to sleep on the ground)

OBERON - I will torment you for this! Puck, please, come on! *(Enter Puck)* Go and find a magic flower! I'll put the juice in your eyes. It will make you fall in love with the first thing you see. *(Exit Puck)* After drinking this juice, I will watch Titania when she is sleeping. The next thing she looks when she wakes up, whether it's lion, bear, wolf or bull, she must chase after her with the soul of love. But, who comes here?

(Enter Lysander and Hermia)

LYSANDER - Love is never easy! Let's run away together!

(they go away together)

STORYTELLER - Helena is Hermia's friend. She loves Demetrius.

DEMETRIUS- I can't love you, Helena, I love Hermia!

HELENA- I love you even more... *(Demetrius keep going)*. Hey, Demetrius. You know that Hermia and Lysander is going away to the forest? They are running away, running away!!

DEMETRIUS - What? I will follow them!

HELENA - I will follow you!

(Exit Demetrius and Helena runs after him)(return Oberon and Puck)

OBERON - Have you the flower?

PUCK - Yes, I do!

OBERON - With this juice I'll streak her eyes and make her full of fantasies... *(puts the love juice in Titania's eyes)* Now, Puck, a sweet young lady is in love with a disdainful youth. Put it on his eyes. But when she is near when he wakes up.

PUCK - ok, my Lord.

(Exit Puck)

STORYTELLER - In the forest, Lysander and Hermia are lost. They decided to rest. (Lysander and Hermia sleep aparted) Puck sees Lysander sleeping, and thinks it is Demetrius. (puts the love juice on his eyes). Lysander wakes up and sees Helena.

LYSANDER - Helena, I love you!

HELENA - What? *(Helena screams and runs away. Demetrius follow her)*

STORYTELLER - He doesn't love Hermia anymore... A group of actors are in the forest, practising their play. Puck plays a trick on them and changes Bottom's head into a donkey's. Naughty Puck!

BOTTOM - What's wrong? Hee-haw, hee-haw." (Titania appears, she appears, having just woken up and sees Bottom)

STORYTELLER - Titania falls in love with Bottom! TITANIA - I love you! (follow Bottom) Oberon knows Puck put the juice on Lysander, not Demetrius, so he makes Demetrius fall in love with Helena. Demetrius and Lysander fight for Helena.

(Enter , Helena, Demetrius and Lysander)

DEMETRIUS - Helena, I love you!

LYSANDER - No, I love Helena!

(Enter Hermia)

HERMIA - Why does no one love me?

(Exit Helena, Hermia and Lysander)

DEMETRIUS - There is no following in this fierce vein. Here a while I will remain... *(sleeps)*

(Enter Oberon and Puck)

OBERON - What did you do? Go swifter than the wind and bring Helena here! *(puts love juice in Demetrius's eyes and exit)* *(Enter Helena and Lysander)*

LYSANDER - I love you, Helena!

HELENA - You love Hermia, not me! *(she walks into the sleeping Demetrius)* Oh Demetrius...

DEMETRIUS - Oh Helena, I love you... *(awaking)*

(Enter Hermia)

LYSANDER - Hermia, why do you follow me? I hate you and I love Helena!

HERMIA - you juggler! *(to Helena)*

HELENA - you puppet! *(The girls start to fight. The boy try to separate and fight each other. The boys puch another and knock each other out. They lie on the ground asleep)*

HELENA - I will not trust you!

(The girls chase each other around, run into one another, knock heads and fall down onto the ground asleep)

(Enter Oberon and Puck)

OBERON - Crush this herb into Lysander's eye. (puck puts the love juice into Lysander's eyes.

STORYTELLER - Everybody wakes up.

DEMETRIUS - I love you, Helena!

HELENA - I love you too, Demetrius!

LYSANDER - I love you, Hermia!

HERMIA - I love you too, Lysander!

STORYTELLER - Nobody remembers what happened! But now everybody is in love with the right person, they decide to go home. ¹⁹

(They exit. Enter Titania and Bottom. They sleep on the ground)

OBERON - gentle Puck, take this transformed scalp from off the head of this foolish man. (Puck removes the head. Oberon squeezes juice in Titania's eyes) Now, wake you, my sweet queen!

TITANIA - my Oberon. I love you! (They hold hands and exit with Puck)

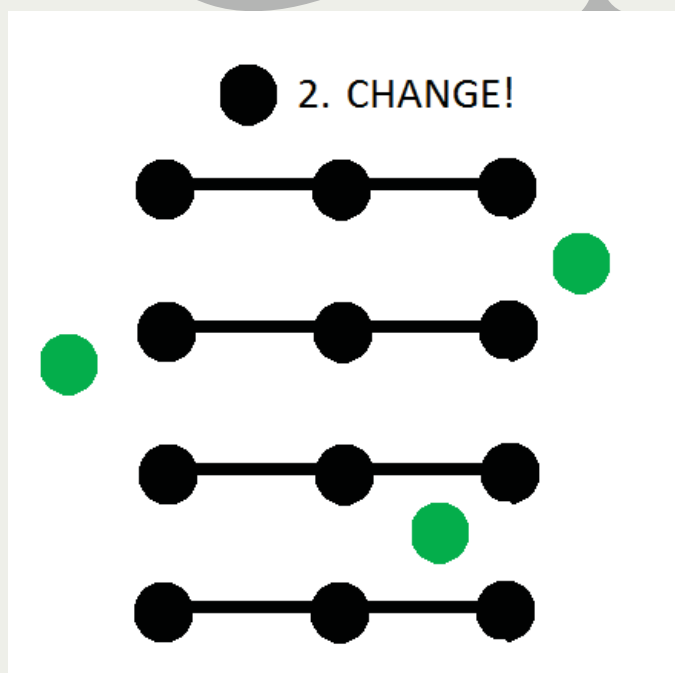
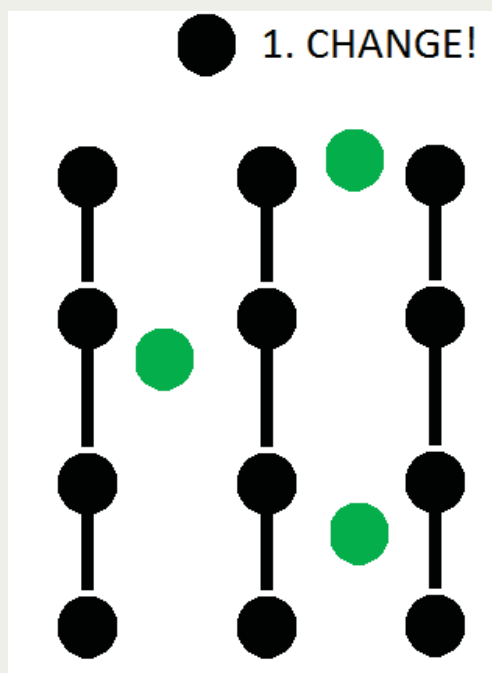
STORYTELLER - Perhaps it was all just a dream!



Available at: <https://pixabay.com/pt/photos/cortina-teatro-las-vegas-vermelha-269920/>

CHANGE!

You and your classmates will participate in a technique called **STREETS AND ALLEYS** (Viola Spolin). At the teacher's command, you should act as in the following images:



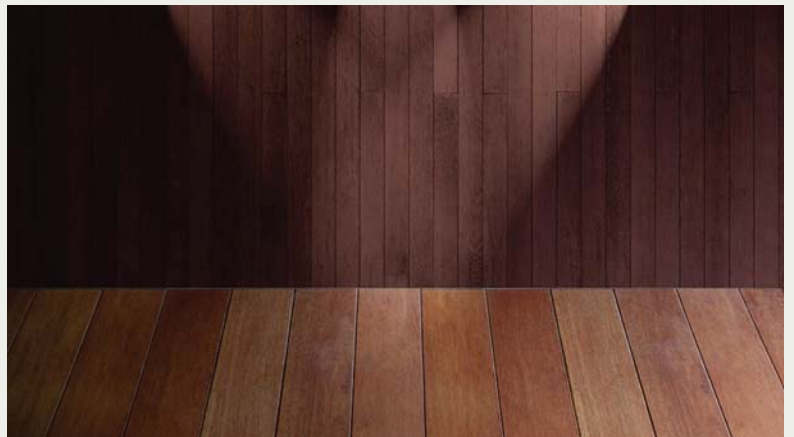
Now the performance will take place as you are in a forest. A student will represent Helena, who will run from Lysander, who is in love with her. Demetrius, in turn, will run from Helena. Have fun with the performance!



Reflecting on performance:

- Has everyone fulfilled their roles and follow the teacher's commands?
- How did you feel acting as Helena? What about Demetrius and Lysander (to the students who acted these characters)?
- How do you feel when something goes out of control and forces you to change your mind?

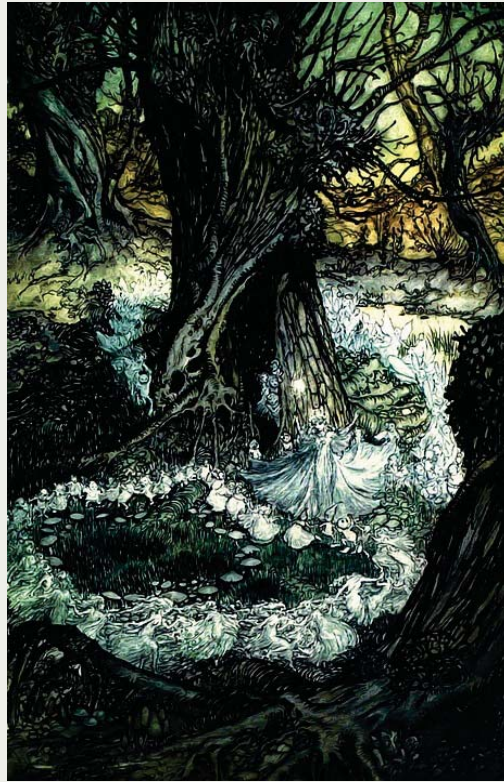
I feel...



Available in:

<https://pixabay.com/pt/illustrations/est%C3%A1gio-ilumina%C3%A7%C3%A3o-placas-madeira-233087/>

Midsummer Night's Dream... How do ²² you feel?



Available at:

<https://pixabay.com/pt/illustrations/vintage-ilustra%C3%A7%C3%A3o-de-livro-1721929/>

Heating stage!

Now it's time to practice the text. You, along with your group, will participate by acting in a chosen scene of the play, giving yourself different styles. You can act by choosing the mood (happy or sad), the speed etc.





CHAPTER 4

DO PEOPLE CONTROL THEIR OWN FUTURE?

Objectives:

- *Organize the Shakespeare Theater Show.*



Who works in a play?



"Drama is an imitation of men in action". (Aristotle)

Performer (actor)	Takes the character developed by the playwright; Impersonates a character in the dramatic presentation before an audience; Rehearses for the performance; Works with the voice and body.
Director	Develops the dramatic interpretation of the playwright's script; Works with the performers.
Scene designer	Develops the drawings necessary to build and paint the sets; Establishes the size and shape of the acting area; Supervises the set.
Costume designer	Develops the costumes worn by the performers; Determines the number of costumes needed for the show; Supervises the construction of all the costumes in the production.
Lighting designer	Develops the drawings (light plot); Charts (hook-up chart and cue sheet) necessary to hang, focus, and cue the lights for a production; Supervises the electric crew.
Sound designer	Develops a Q list of sounds effects and required music; Specifies the type and amount of equipment to be used; Prepares the equipment; Supervises the mounting and operation of the sound equipment.
Producer	Chooses the play; Is responsible for raising the funds necessary to do the show; Helps to promote the show.
Playwright	Writes the text of the play; Develops the characters.
Audience	Watches the performance and reacts to the actor's performance.
The ticket-taker	Collects and the tickets and allows the entrance of the audience.
Graphic designer	Produces the poster to the show.

Who works in a play?

"For a minute or perhaps two - and this is a long time - the theatre makes man better and happier on this earth..." (Jean Jacques)

Audience	Watches the performance and reacts to the actor's performance.
The ticket-taker	Collects the tickets and allows the entrance of the audience.
Graphic designer	Produces the poster to the show.

Theatrical organization	What is it?
Performance	It is a show that is presented before an audience.
Rehearsal	Important part where actors rehearse their performances and the crew organizes the show.
Stage	Action place of the actors.
Script	A written version of a play.
Scenario	Visual elements that compounds the scene.





CHAPTER 2

DO PEOPLE CONTROL THEIR OWN FUTURE?

Objectives:

- *Organize the Theater Poster and Tickets.*



Creating a poster!

27

Read the texts below and answer the questions:



Available at:

<https://www.facebook.com/HallorinoJr/photos/fala-galera-de-santo-ant%C3%B4nio-da-platina-preu-hallorino-jr-estou-chegando-na-sua-/1853632008090013/>



Available at:

<https://www.postermywall.com/index.php/art/template/2d62cedc64a91c2476eb7909e617b827/theater-play-poster-template-design#.Xam9kJJKjIU>

What is the main objective of the texts?

- To promote a public event.
- To advise people about violence.
- To promote a concert with a municipal band.

Where can we find this kind of text?

- In the street
- At school
- At cinemas and theaters
- In an electoral campaign
- At church

Take a look at the layout, the images and the structure of the texts and check what you can see:

- Textual and graphic elements
- Information about an event (date, time, location)
- Name of the actors
- Age of the actors
- Name of the theater performance

A Poster is a frequent tool of advertisers (events, concerts, films and plays), propagandists and protestors that tries to communicate a message.



Available at:

<https://pixabay.com/pt/illustrations/vintage-cartaz-an%C3%BAncio-retro-923009/>

Based on the texts you have read, a theater poster can include:

- () Event date.
- () Event time.
- () Name of the play or performance.
- () Names of the actors and director.
- () Event location.
- () Tickets price.
- () Actors place of birth.
- () Name of the promoters or group promoter.

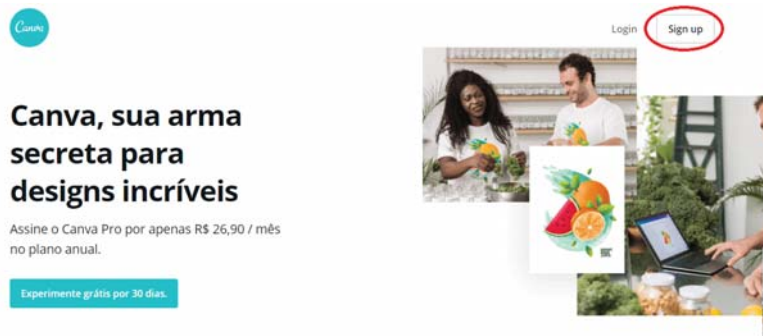
Creating your poster!

Now it is time to create your own poster about the Shakespeare show! To do this, you will use CANVA, a graphic-design tool website.

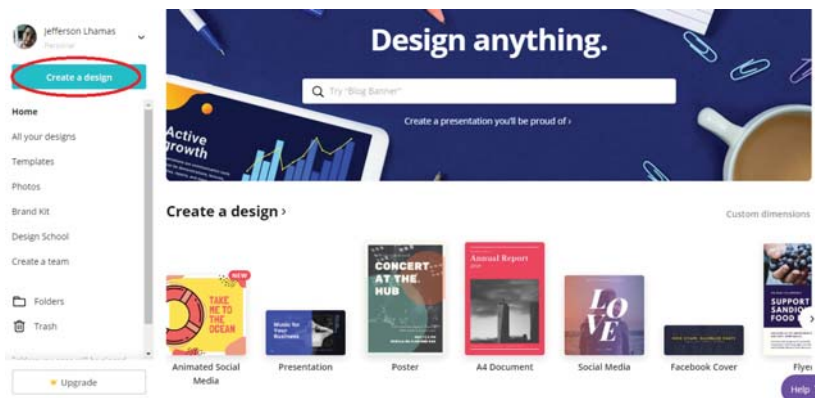
Have fun!

HOW TO USE CANVA

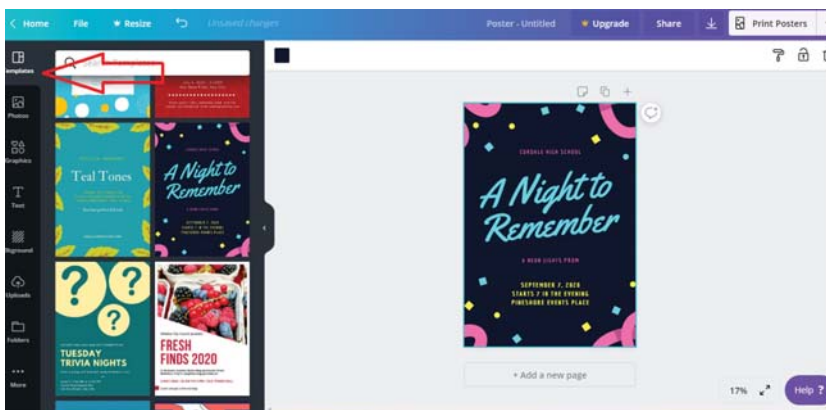
1) Access the link canva.com and create an account with Facebook or an e-mail address.



2) In “Create a design”, select “Poster”

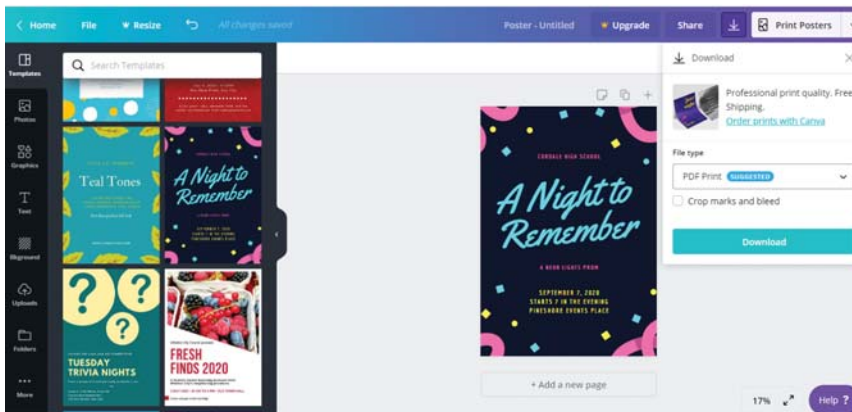


3) You will choose a template offered by the website.



HOW TO USE CANVA

- 4) Then, you can select images related to your Poster, edit and change the content of the texts, edit the color, size and make uploads of images you want.
- 5) After finish your text, select “Download” and save the document.



Creating a ticket!

See the following tickets to answer:



Available at: <https://pixabay.com/illustrations/entry-ticket-entry-tickets-entry-163575/>

Based on what you know about a ticket, it is...

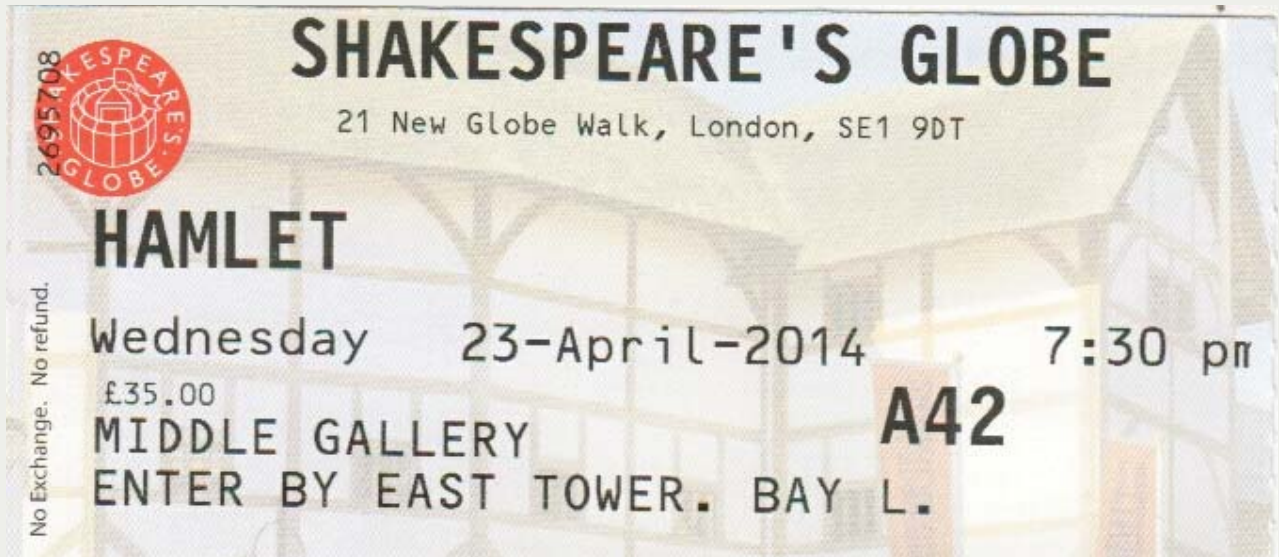
a document that indicates that someone is entitled to admission to an event or establishment.

a document to pay the bills.

a document that can be used to proof of entitlement or reservation.

Creating a ticket!

Now, look at this ticket and mark what information you can see:



Available at: <https://peterviney.wordpress.com/stage/hamlet-globe-2014/>

- () Name of the play.
- () Date and location of the event.
- () Names of the actors.
- () Time of the event.
- () Address of the actors.

After check the things you can see at a ticket, you will make a ticket for the Shakespeare show! To do this, you will also use CANVA, a graphic-design tool website, and select “Ticket”:



Have fun!



**What about the set design?
What is a forest?**

What about the set design?



What is a Forest?

An ecosystem or assemblage of ecosystems dominated by trees and other woody vegetation.

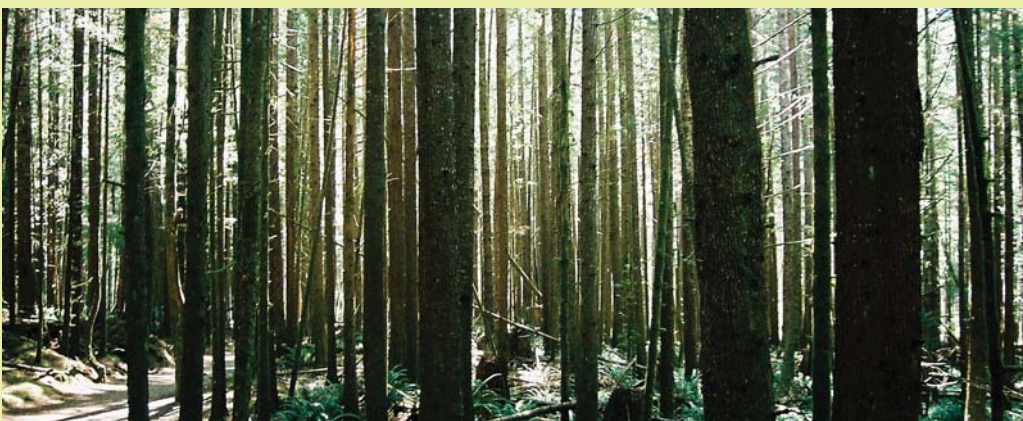
The components

Living parts:

- Trees, shrubs, vines, grasses and other herbaceous (non-woody) plants, mosses, algae, fungi, insects, mammals, birds, reptiles, amphibians, and microorganisms living on the plants and animals and in the soil.

Non-living parts:

- The soil, water, and minerals.



Look at this image:

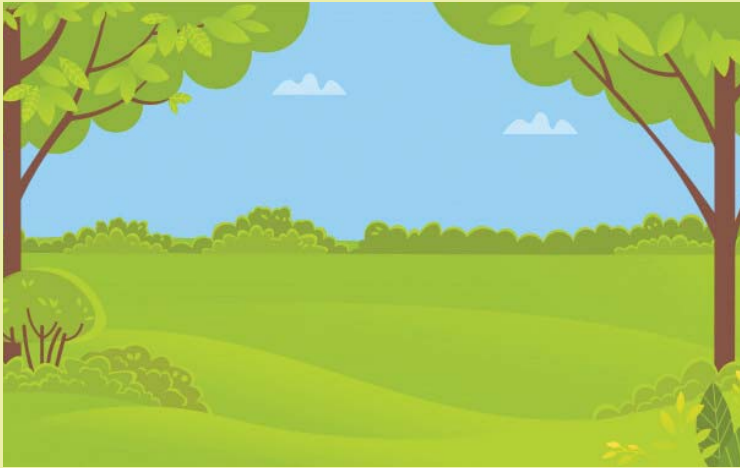


Available at: <https://pt.freeimages.com/>

What elements can you see?

- birds.
- minerals
- plants
- soil
- algae
- fungi
- trees

Forest set example



Available at: https://br.freepik.com/vetores-premium/cenario-verde-com-arvores-e-arbustos-vetor-de-floresta_5088970.htm



Available at: https://pt.pngtree.com/freepng/graffiti-style-forest-sees-the-elves-in-deer_4220307.html

Pay attention to the elements that make up a forest, set the scene and have fun!

What about the costumes?



Clothing in ancient Greece

As we know, the story of the play takes place in Athens, Greece. Therefore, the clothes probably used by the characters were composed of parts such as:

Tunics:

Chiton

- a simple tunic garment of lighter linen and usually pleated that was worn by both sexes.

Peplos

- a square piece of cloth that was originally worn over the chiton by women.

Clark:

Himation

- a simple outer garment worn over the peplos or chiton.

Other elements:

Strophion

Chlamys

Sandals

Undergarments

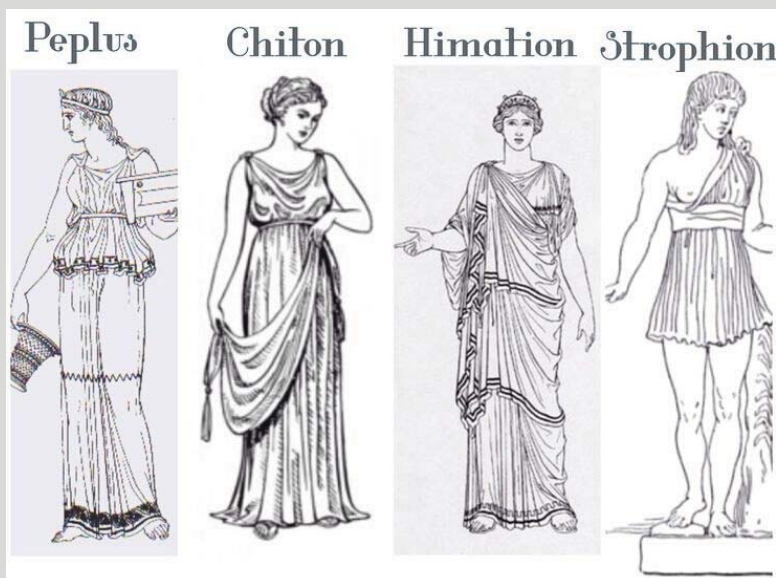
Fasteners and buttons

Footwear

Jewellery

Information available in:

https://www.metmuseum.org/toah/hd/grdr/hd_grdr.htm



Images available in:

<http://www.ancientgreecefacts.com/ancient-greek-traditions/costume-design-greek/>

Hands on: let's create the costumes and make the show happen! Have fun!

Orientações ao professor

Atividade "Handshakes"

A fim de promover a interação entre o grupo, esta atividade do **capítulo 1**, adaptada do livro *"Drama Techniques: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers."*, pretende inserir os estudantes a uma primeira técnica teatral. Nesta proposta, eles serão levados a pensar na comunicação além das palavras, usando seu corpo no espaço da sala de aula, que se tornará um espaço cênico de encontros entre pessoas. Nesse exercício, o uso é de cumprimentos em língua inglesa.

Procedimentos:

1. Promover um espaço na sala de aula, de modo que os estudantes possam caminhar livremente. Para isso, poderá ser necessário arrastar as carteiras;
2. Uma música ambiente é colocada. Pede-se que os alunos circulem livremente por este espaço enquanto a música toca. O professor deverá parar a música em alguns momentos. Em cada um desses momentos em que o som pausar, eles devem olhar para seus amigos próximos e cumprimentá-los, pegando na mão e dizendo algo, como por exemplo:

"Hi, how are you?"

Sugestões

- *Pode-se pensar em temáticas, como uma ocasião em que pessoas se encontram para uma festa, por exemplo, um funeral, um casamento ou algo da vida real mais próxima à realidade dos estudantes.*

Orientações ao professor

No início do **capítulo 2**, na atividade "What do you know about William Shakespeare?", o professor deverá executar o vídeo pela primeira vez para os estudantes sem o som. Assim, eles tentarão inferir a partir das atividades o que é verdadeiro ou falso. Em seguida, executar novamente o vídeo, agora com som, a fim de que eles confirmem suas respostas. Esta é uma maneira de trabalhar o idioma juntamente às outras formas de comunicação, neste caso, as imagens como recurso semiótico.

O momento da atividade "What do you know about the play *Midsummer Night's Dream*?" é fundamental para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos básicos a respeito do enredo da peça teatral a ser trabalhada. Para contribuir na proposta, foi utilizado um vídeo produzido pela British Council, entidade que consiste em uma organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais. O formato do vídeo é relevante na medida em que traz um resumo da história junto às principais personagens. Assim, eles já irão se familiarizar com as mesmas, além de trabalharem a língua por meio das atividades escritas, as quais trazem imagens do vídeo que acabaram de assistir.

Orientações ao professor

Na atividade "Change" ou "Ruas e Vielas", no **capítulo 3**, dois estudantes serão voluntários para que um siga por dentro dessas barreiras e outro esteja de fora, de modo que o de dentro tenta alcançar quem está fora. Assim, continuando no comando "Change!", a tarefa será mais difícil e ambos terão que tomar cuidado para cumprir suas missões de alcançar e não ser alcançado. Entrando na temática da história que está sendo trabalhada, um estudante deverá representar Lysander, outro Demetrius. Um terceiro estudante deverá ser Helena. Lysander deverá correr atrás de Helena, que está assustada com o amor repentino dele. Ela deverá correr atrás de Demetrius, que correrá dela.

Informações:

- *Esta atividade é uma adapção da técnica "Ruas e vielas", de Viola Spolin, mas que está presente no material "Shakespeare Lives", da British Council (2016);*
- *Veja a técnica Ruas e Vielas, promovido pela professora Márcia Cebulski:*
<https://www.youtube.com/watch?v=Q6Wavv-bTDQ&t=173s;>



- *Nesta proposta didática, esta atividade foi adaptada do material "Shakespeare Lives", da British Council (2016).*

Orientações ao professor

Na seção "Midsummer Night's Dream... How do you feel?", no **capítulo 3**, a atividade de "Heating stage" é uma técnica do livro "*Drama Techniques: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*" (2005), intitulada "Group orchestration of texts". Nela, os estudantes irão se dividir em grupos e terão um tempo determinado para escolherem uma cena do script lido com o professor e encenarão à maneira que quiserem, tendo o cuidado de modificar as falas no que se refere a entonação, humor, velocidade, ritmo etc. Também poderão ler sozinhos ou em grupo. O intuito desta técnica é que os estudantes pratiquem o trabalho em grupo e a união entre eles. Além disso, é oportunidade para repetição do texto e prática de oralidade em língua inglesa. Esta proposta poderá ser trabalhada com a sala toda ou apenas com os alunos que ficarão a cargo de interpretar uma das personagens na peça.

Sugestão de cena a ser trabalhada nesta atividade:

(Enter Helena and Lysander)

LYSANDER - I love you, Helena!

HELENA - You love Hermia, not me! (she walks into the sleeping Demetrius) Oh Demetrius...

DEMETRIUS - O helena, I love you... (awaking)

(Enter Hermia)

LYSANDER - Hermia, why do you follow me? I hate you and I love Helena!

HERMIA - you juggler! (to Helena)

HELENA - you puppet! (The girls start to fight. The boy tries to separate and fight each other. The boys punch one another and knock each other out. They lie on the ground asleep)

HELENA - I will not trust you!(The girls chase each other around, run into one another, knock heads and fall down onto the ground asleep)

Orientações ao professor

A partir da seção "Shakespeare Theater Show Organization", os estudantes serão informados que encenarão uma adaptação da peça que estão estudando. Para isso, será exposto que a turma se organizará em funções distintas para o objetivo final, que é o Espetáculo teatral.

O trabalho com gêneros textuais que darão suporte à comunicação e troca de informações, como cartaz e ingressos, também está contemplado neste material. Recomendamos a utilização da ferramenta "Canva" para a elaboração dos gêneros, aproximando os estudantes do uso de novas tecnologias. É válido ressaltar que, em relação ao Componente de Língua Inglesa na BNCC (2018), no que se refere às Competências Específicas, propõe-se a utilização de novas tecnologias, com linguagens e modos de interação também novos, para a pesquisa, seleção e compartilhamento, posicionamento e produção de sentidos em práticas de letramento em inglês.

Sugerimos um trabalho interdisciplinar com o professor do componente curricular Arte, tanto para a confecção do cenário quanto para a elaboração dos figurinos. Também é sugestão trabalhar com outros professores a fim de haver um maior envolvimento dos estudantes e professores. É importante levar em consideração, ainda, o trabalho cuidadoso com os outros detalhes do evento, lançando mão do uso de recursos que irão enriquecer a atividade social proposta. É evidente que cada chão de escola trará suas peculiaridades, bem como o professor estará livre para utilizar esta Unidade Didática da forma que melhor couber dentro de sua realidade e necessidade.

Esperamos, enfim, que tais ideias aqui contidas contribuam para um trabalho pedagógico que proporcione a todos uma experiência rica de sentidos, tal como a arte teatral o é.

Referências

A MIDSUMMER Night's Dream. 2016. British Council. Disponível em: <<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/short-stories/midsummer-nights-dream>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 05 de janeiro de 2019.

CEBULSKI, Márcia Cristina. O Teatro, como Arte, na Escola: Possibilidades educativas da tragédia grega Antígone. 2007. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07_cebulski.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2018.

_____. Um Diálogo entre Vygotsky e a Teoria da Afetividade Ampliada: O Teatro na Educação Básica e o Desenvolvimento Socioemocional Humano. 2014. 460 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USIN_5ac70d40ebd22a39d963af60c9611306 em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

Department of Greek and Roman Art. "Ancient Greek Dress." In Heilbrunn Timeline of Art History. New York: The Metropolitan Museum of Art, 2000-. http://www.metmuseum.org/toah/hd/grdr/hd_grdr.htm (October 2003)

FRANCO, Cláudio de Paiva; TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. Way to English: For Brazilian Learners. São Paulo: Ática, 2016. (Ensino Fundamental II).

GILES, Sarah et al. Shakespeare Vive nas escolas: Material para professores. London: British Council, 2016. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/materialdidaticoshakespearevivenasescolas.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Atividade Social nas Aulas de Língua Estrangeira. São Paulo: Moderna, 2009. 63 p. Disponível em: https://www.academia.edu/28033452/Atividade_Social_nas_Aulas_de_L%C3%ADngua_Estrangeira. Acesso em: 08 de agosto de 2018.

LIBERALI, Fernanda Coelho (Org.). Inglês: Linguagem em Atividades Sociais. São Paulo: Blucher, 2016. 186 p.

MALEY, Alan; DUFF, Alan. Dramas Techniques: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 246 p.

SANTOS, Marcelo Cabarrão. Caderno de orientações ao organizador de grupo teatral na escola. Cadernos PDE, Curitiba, p.0-0, 2015. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-curitibaii_arte_pdp_marcelo_cabarrao_santos.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

SPOLIN, Viola. Jogos Teatrais na Sala de Aula: Um Manual para o professor. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2015. 321 p. Tradução de Ingrid Dormien Koudela.

WILD, Larry. Theatre 100: Introduction to Theatre. 4. ed. Aberdeen: Northern State University, 2003. Disponível em: <<https://hosting.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/C%eanica/Livros/Larry%20Wild/Introduction%20to%20Theatre.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2019.