

ORIGINAL ARTICLE

## A arte da performance no desenvolvimento da produção oral em inglês

Nilton Mendes<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.

### RESUMO

A sala de aula de ensino de Inglês pode ser palco para diferentes tarefas para desenvolvimento da oralidade. O conceito artístico de performance para criação de cenas para a prática da oralidade em sala de aula pode colocar o aluno para refletir sobre as escolhas linguísticas que ele faz durante uma tarefa. Cenas de performance podem ser momentos de criação, risco e experimentação com a língua que levam o aluno a resultados possivelmente não imaginados por ele inicialmente. Ao criar oportunidades de tarefas de performance para que os alunos façam uso da língua-alvo, pode-se fazer com que os alunos passem a ter condições de “ir além de si mesmos, a fim de tornar-se quem eles podem ser, sendo quem eles não são” (Holzman, 1997), descobrindo assim novas formas de negociação e expressão em uma outra língua.

**PALAVRAS-CHAVE:** performance; oralidade; brincar; atuar; improvisação.

### *The art of performance in the development of oral production in English*

#### ABSTRACT

The English teaching classroom can be the stage for different tasks for oral development. The artistic concept of performance for creating scenes for the practice of speaking in the classroom can put the student to reflect on the language choices that he makes during a task. Performance scenes can be moments of creation, risk, and experimentation with the language that lead the student to outcomes possibly not imagined by him initially. By creating opportunities for performance tasks for students to use the target language, students can be empowered to “go beyond themselves in order to become who they are by being who they are not” (Holzman, 1997), discovering new ways of negotiation and expression in another language.

**KEYWORDS:** performance; speaking; play; improvisation.

#### Corresponding Author:

NILTON MENDES  
<nemp1978@gmail.com>



This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original publication is properly cited.  
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho é um produto recorte da pesquisa de mestrado do autor e vem contribuir para os estudos sobre performance no ensino de inglês como língua estrangeira, criando possibilidades de repertório aos professores. Em sua prática como professor de inglês durante 22 anos, o autor desta pesquisa percebeu como o espaço de sala de aula foi sendo transformado com novas tecnologias, necessidades trazidas pelos alunos e formas de entender a constituição das linguagens nas interações sociais. A exigência dos alunos, nos contextos de trabalho do autor, mostrava que o espaço de sala de aula não era mais somente um local da exposição da estrutura do idioma, mas um lugar que pudesse ter reflexo nas situações do mundo real no qual o inglês tinha de ser usado.

O conceito de performance (Holzman, 2009) contribui com esta discussão ao ser aprofundado nas análises das práticas que ocorrem no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Ao criar oportunidades de tarefas de performance para que os alunos façam uso da língua-alvo, pode-se fazer com que os alunos passem a ter condições de “ir além de si mesmos, a fim de tornarem-se quem eles podem ser, sendo quem eles não são” (Holzman, 1997). Descubrem assim novas formas de negociação e expressão em outra língua. Outro fator a ser levado em consideração é o trabalho em conjunto com parceiros durante as tarefas. Atuando de forma colaborativa, os alunos podem procurar diferentes formas de resolver um problema no palco que a sala de aula pode ser.

Com foco neste cenário, o pesquisador percebeu em seu contexto a necessidade de elaboração de tarefas que pudessem aproveitar ativamente o desempenho e a bagagem cultural e de vida trazidas pelos alunos. Tarefas que pudessem contemplar diálogos, debates, criação de histórias ou esquetes para que assim se pudesse analisar criticamente como (e quais) tarefas de produção oral podem favorecer o uso da língua-alvo e sua relevância real para os alunos.

O objetivo da pesquisa então se firmou como um processo para investigar como a performance e as discussões sobre performance podem proporcionar um ambiente de produção de conhecimento com foco no desenvolvimento da produção oral. Assim, diferentes e transformadores resultados podem ser atingidos quanto ao ensino de línguas na produção oral em sala de aula, em ensino de idiomas. Essas tarefas de performance podem ser momentos de criação, risco e experimentação com a língua que levam o aluno a resultados possivelmente não imaginados por ele inicialmente.

## 2. BASE TEÓRICA

### 2.1 Performance é brincar

Com foco no desenvolvimento do indivíduo, três formas de brincar podem ser listadas, todas com extrema importância (Newman e Holzman, 1993/2002): 1) brincadeira livre (as atividades de faz-de-conta e fantasia); 2) jogos (brincadeiras mais estruturadas com regras); e 3) a encenação ou desempenho teatral (performance). Com maior foco neste último item, o

brincar de performance, com script ou sem, pode construir aspectos de aprendizagem, emocionais, de experiências de vida. Assim, pode trazer para a sala de aula estruturas formais ensinadas em tarefas como parte de um conteúdo programático. Desta forma, os alunos têm oportunidades de construir como na visão de Holzman (2009) “ambientes em que possam atuar criativamente sendo ao mesmo tempo o que são e o que estão se tornando”.

Para o ensino de Inglês, este conceito de performance pode ser relevante, pois, além de desempenharem papéis, as performances proporcionam aos alunos a oportunidade de usarem outra língua. É uma atividade revolucionária dupla: além de terem a oportunidade de criar um repertório de experiências e vivências, lidando com o inesperado que as cenas feitas em sala propõem, fazem concomitantemente uso da língua inglesa como instrumento e produto desta atividade. Estes dois elementos (desempenhar papéis e usar outro idioma) andam juntos para que o produto desta atividade seja útil para a vida real do aluno fora da escola.

Pensando no conceito de brincar, os desafios e regras envolvidos na brincadeira/jogo/atuação podem possibilitar a criação de ZPDs. A sigla ZPD vem da tradução do inglês “Zone of Proximal Development” (Vygotsky, 1934/2009) foi primeiramente definida, como distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Outros autores revisaram e trouxeram para discussão formas de entender a ZPD. Em uma visão mais atualizada, a ZPD pode ser uma zona de ação criativa e uma atividade transformadora prático-crítica, em que “a colaboração e criticidade são imprescindíveis à possibilidade de criação de novas trilhas de desenvolvimento” (Magalhães, 2009).

A criação de múltiplas e variadas ZPDs, em diferentes ocasiões da vida, é importante ao se pensar em uma aula e em suas tarefas. Assim, a produção de conhecimento é compartilhada por todos os participantes num processo de troca, transformando a ZPD em “zonas de sentido” como definido por Santos (2011), na qual todos os participantes trazem seus sentidos para a criação de novos significados compartilhados.

## 2.2 “Play”: brincar/jogar/atuar

Vygotsky (1934/2009) afirma que o brinquedo (brincar, jogar ou atuar) pode fornecer um período de transição entre o significado das palavras e dos objetos. O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejo a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras.

Com o brincar em sala de aula, o professor pode pensar em situações imaginárias, criação de personagens e os sentimentos envolvidos para que tais situações possam proporcionar momentos nos quais o aluno possa colocar em prática diversas possibilidades com o que já sabe (seus sentidos), junto ao que está aprendendo e do que ainda está por vir em seu desenvolvimento (significados). O modo como o indivíduo se coloca no jogar/brincar/atuar, mesmo desempenhando papéis, funções e ações que não são esperadas, proporciona sentimentos e ações que promovem seu desenvolvimento e, assim, ele vai aprendendo enquanto se desenvolve, brincando.

Por isso, elencam-se, a seguir, algumas definições do dicionário online Merriam Webster de “play”: (1) ser adequado para o desempenho dramático; (2) participar ou tomar parte em um jogo; (3) atuar em uma posição de uma maneira específica; (4) realizar uma ação durante sua vez em um jogo; (5) engajar-se em (uma atividade) como um jogo; (6) colocar-se em uma performance de (uma peça) e (7) atuar como personagem ou papel. Vemos uma mistura entre o jogo como brincadeira, competição e diversão com o sentido de atuar em papéis, em peças e em apresentações. Por isso, ao tratar das obras sobre brincar (como as de Vygotsky, 1934/2009, por exemplo), os autores e tradutores usam a ideia de brincar com base nos contextos que lhes dizem respeito: ora como jogo em sala de aula, ora cenas teatrais, como jogos/brinquedos de criança, tendo em vista a diversão ou o trabalho de se apresentar e/ou representar.

Entendendo o conceito de ZPD como espaços de criação (Magalhães, 2009), a aula pode ser uma oportunidade para que se assumam riscos, cometam-se erros, além de ser um espaço de apoio colaborativo entre seus participantes, em conjunto. Assim, a ZPD é atividade criativa, de improviso (Lobman; Lundquist, 2007), pois os envolvidos realizam algo ainda não dominado, constituindo-se por irem além de si mesmos.

Jogar/brincar/atuar em sala de aula pode trazer estas oportunidades para dentro da ZPD como espaço de criação, dessa maneira, transformando o modo de trabalhar dos envolvidos. Tratando especificamente do jogo teatral, a ZPD pode promover a construção de formas artísticas, passando primordialmente pelo que é estabelecido e combinado pelo grupo “por meio de regras livremente consentidas entre os parceiros” (Spolin, 2010).

Tratando especificamente de jogos de improvisação, Lobman e Lundquist (2007) trazem a ideia de que o resultado imaginado e realizado pelo grupo é essencial para que o aluno perceba que ele faz parte de um todo (*ensemble*), comparando-o com esportes jogados em times nos quais todos usam suas habilidades em favor do todo.

“Qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social” (Spolin, 2010). Trabalhando em grupo, os indivíduos podem ter um sentimento de pertencimento na criação de coisas dentro do ambiente em sala de aula, sem se sentirem extremamente expostos, afinal, encontram-se num espaço que, mesmo heterogêneo, contém indivíduos que estão ali para aprender alguma coisa e que podem compartilhar entre si.

Por isso, num momento de jogar/brincar/atuar em sala de aula, nas zonas de criação, é importante pensar criticamente os fatores sociais e psicológicos envolvidos nestes espaços, nos quais o aluno traz sua bagagem de vida, pois estas condições podem criar condições favoráveis para que o aluno possa se sentir confiante e feliz o suficiente para assumir um papel diferente ou persona” (Wessel, 1987).

Este espaço de trabalho em grupo pode preparar os alunos para as experiências que existirão na vida real, fora da escola, onde necessitarão socializar com outras pessoas, negociar, concordar, discutir, convencer, opinar, enfim, expressar-se. Por isso, este espaço pode ser capaz de libertar os envolvidos no seu processo de criação e de expressão pessoal, permitindo igualdade entre os participantes, colaborativamente. Os alunos e os professores criam o ambiente na sala de aula; o qual não existe separado deles. Mesmo

dentro das limitações atuais de tempo e currículos, os envolvidos “podem criar ambientes de apoio (mais criativos e de improvisação) de aprendizagem, e ver todos como os criadores do ambiente” (Lobman e Lundquist, 2007).

No caso do ensino de inglês como língua estrangeira, as pessoas buscam aprender este idioma para trabalhar, viajar, enfim, viver em contextos onde este idioma é falado, ouvido, lido, escrito. Por isso, a sala de aula e seus espaços criados podem ser oportunidades para que se experimente e se arrisque o idioma ensinado, num ambiente amigável e de trabalho em conjunto. Neste caso, o jogar/brincar/atuar pode promover estes ensaios para o risco, o inesperado. Atuar é útil para a vida real, pois permite não somente adquirir frases prontas, mas aprender como a interação pode ocorrer em uma variedade de situações (Ladousse, 1988).

Para que estas experiências possam ser ensaiadas, vivenciadas e discutidas dentro da sala de aula, é preciso lançar outro olhar ao jogar/brincar/atuar. Como exemplifica Holzman (2009), muitos professores são capazes de organizar espaços de criação nos quais as emoções dos alunos sejam levadas em conta, transformando-os.

Os autores citados até agora, como Vygostky (1934/2009), Ladousse (1988), Lobman e Lundquist (2007), Holzman (2009) e Spolin (2010) têm um ponto em comum ao falarem do papel do jogar/brincar/atuar no desenvolvimento da criança, que o faz sem perceber inicialmente as regras, fazendo pelo prazer e satisfação existente no ato de brincar e se apropriando de significados nos contextos social e cultural onde está inserida.

Se forem jogos bem escolhidos, eles podem ser estimulantes para a utilização de linguagem significativa além de divertirem, desafiar e encorajarem a colaboração (Prescher, 2010). Existe a importância de levar em consideração o conteúdo que é ensinado, porém o mais relevante é compreender criticamente como a produção do conhecimento e oralidade por meio do jogo pode ser um processo de contribuições mútuas, na interação entre os pares, mediado pela linguagem.

Tomando uma posição mais contundente em relação ao jogar/brincar/atuar, Spolin (2010) afirma que o jogo não é meramente lúdico e “constitui-se como o cerne da manifestação da inteligência no ser humano”. Segundo a autora, o jogo é colocado à margem dos trabalhos de sala de aula e a escola o nega como poderoso instrumento de ensino-aprendizagem. Dentro do jogar/brincar/atuar, a experiência pode se tornar mais real e mais participativa com a colaboração dos alunos e professor. Vivenciar pode não ser necessariamente só falar sobre o assunto, e sim saber o que se sente e como se atua em determinada situação.

Por exemplo, falar sobre ir a um museu é diferente de brincar de ir a um museu. A experiência de brincar de fazer esta atividade pode ser mais relevante para o repertório de experiências do aluno, pois seu envolvimento no jogar/brincar/atuar pode ser maior e mais ativo, satisfazendo o aluno de forma cognitiva e emocional, também, inspirando nele um olhar crítico sobre a atividade de visitar um museu. Assim, ele pode perceber e viver como se organizam as regras, a comunidade, a divisão do trabalho e os instrumentos da atividade social “ir ao museu”. Discutir como se faz, como se age, o que se sente numa determinada atividade, dentro de um espaço de criação na sala de aula, pode ser mais enriquecedor no processo de construção do

conhecimento. Wessel (1987) reforça que professores podem aprofundar suas percepções e sensações sobre a situação ao proporem ideias de cenários e situações aos alunos.

Nesta gama de possibilidades que podem ser criadas no espaço de sala de aula, o aluno tem a liberdade de compreender certas formas de agir. Isso se deve ao fato de que quando se assume um personagem no jogo ao invés da sua personalidade real, fica mais fácil jogar de forma mais livre, pois você “não é você”: é o personagem que está desempenhando. Pode ser divertido fingir ser outra pessoa, dizer e fazer muitas coisas que não fazemos no dia a dia. (Gontow, 2005). Este processo de assumir um personagem, segundo Spolin (2010), é como uma espécie de descanso do cotidiano que se dá ao próprio eu ou as férias da rotina de todo os dias. Ao desempenharem em uma performance,

(...) as pessoas são capazes de fazer o que eles não sabem como fazer, ou seja, criar os ambientes que criam o seu crescimento. Quando isso acontece, as pessoas descobrem não só como fazer o que eles não sabem como fazer, mas igualmente importante, que podem fazê-lo (Holzman, 2009).

A espontaneidade é um momento de explosão da criação e pode liberar o aluno com seus colegas de suas amarras, lembranças nunca antes reveladas e ideias não desenvolvidas. Spolin (2010) reforça este pensamento do momento da descoberta como uma experiência de criação, pois todas as “nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico” frente a uma situação nova, de aventura, de risco e de exploração. Todos os alunos e professores podem ser “performers”, pois todos podem ser capazes de “ser quem são e quem não são” (Lobman e Lundquist, 2007).

Entretanto, o processo de jogar/brincar/atuar não ocorre tão facilmente na primeira vez (Lobman e Lundquist, 2007). É interessante existir uma variedade de tentativas e explicitação de objetivos e regras, pois estas tarefas não funcionam com um simples “agora vá e faça” ou “qualquer coisa vale”. Pois se “a base for cuidadosamente colocada, o acordo sobre problemas posteriores – tais como lugar (onde?), personagem (quem?) e atividade (o quê?) – virá mais facilmente com cada exercício” (Spolin, 2010).

Com a repetição das tarefas e a criação de um repertório sobre como desempenhá-las, pode-se ir criando, no aluno e na sala como um todo, uma sensação de familiaridade frente a situações como estas, para que ele possa perceber que certos aspectos podem ser melhorados nas próximas tarefas ou jogos (seja pronúncia, entonação, vocabulário e estruturas escolhidas, modos de agir e de negociar).

O processo de promover argumentação sobre as tarefas em sala de aula faz com que a linguagem seja tanto objeto a ser construído para criar espaços criativos de colaboração com todos os participantes envolvidos nas discussões quanto instrumento para desenvolver ideias e reconstruir ações (Liberali, 2005).

Avaliar o que foi criado, principalmente no espaço criativo da sala de aula, pode ser discutido para compreender o que foi co-construído entre os pares até então e pode demonstrar o que os alunos descobrem que podem fazer tais

tarefas. É um momento no qual é possível discutir o que e como aconteceu, o que foi positivo e o que precisa ser melhorado. Spolin (2010) aponta que, no momento da avaliação de um jogo, não existe necessariamente uma maneira certa de mensurarem-se resultados; existe apenas a importância de avaliar-se e discutir o que se acabou de ver na execução do jogo.

### 2.3 Performance vs. *Role-play*

“Brincar”, entendido como performance, é ser quem você não é. Performance, entendida como uma ferramenta de desenvolvimento, é criar quem você é e quem você não é. Desenvolvimento é entendido como uma atividade que envolve uma criação contínua de palcos (ZPDs) nos quais o indivíduo faz uma performance incorporando o “outro” (Holzman, 2009).

Para a sala de aula, os alunos vão se desenvolvendo na execução de uma tarefa, criando novas resoluções, criando-as sobre as regras do jogo, descobrindo possibilidades de negociação e enunciados, trabalhando na criação de novos sentidos e significados. Segundo Holzman (1993/2002), o brincar pode ser uma fonte de experiências, pois o predomínio das regras parte de uma situação imaginária, podendo proporcionar aos alunos um olhar para os aspectos perceptivos, cognitivos e emocionais. A autora afirma que “neste sentido, brincar é muito mais uma performance do que uma atuação”. Logo, é importante diferenciar a performance em relação a *role-play*.

*Role-play*, segundo o dicionário on-line Merriam Webster, é atuar no papel de (alguém ou alguma coisa), é representar em ação. Existe então a ideia de um papel com script e características dadas previamente por outrem que são respeitadas na construção da personagem. O *performer* não ‘atua’ segundo o uso comum do termo (Glusberg, 2009). O artista da performance não substitui alguém, pois cria algo baseado em sua ativa participação, sendo o seu próprio texto.

Representar ou atuar são largamente associados à representação de atores em um espetáculo. Isso pode ser questionado pelos alunos em sala de aula quando estão em uma tarefa de performance, pois existe a confusão com representação teatral. Na tentativa de esclarecer, Glusberg (2009) aponta que a confusão provém da identificação de apresentação com representação: apresentar é relacionado ao que está acontecendo naquele momento. Representar é repetir o texto criado por alguém, seguindo as ideias do autor do texto e não necessariamente do próprio artista.

Ao fazer um paralelo entre o ensino de línguas e o conceito desenvolvido por Holzman sobre performance, é possível pensar criticamente em um planejamento de aulas, privilegiando tarefas de oralidade para que os aspectos discutidos aqui sejam considerados dentro do espaço-palco da sala de aula.

### 2.4 Trabalhando a oralidade

As atividades lúdicas podem promover a produção oral, a comunicação e a troca de informações com foco no significado produzido e não somente na forma (Cardoso, 1995). No jogo, pode-se desenvolver uma vontade de usar a comunicação real e de trabalhar o conhecimento técnico de como se

lidar com essa linguagem, criando um olhar crítico no aluno. No entanto essa “vontade de usar a comunicação real” pode soar como inata ao sujeito, desconsiderando a participação das outras vozes que constroem o discurso num movimento colaborativo. A argumentação faz-se presente quando o pensamento se constrói com o outro interlocutor pensante, tendendo a assumir a forma do outro interiorizado (Vygotsky, 1934/2009). Existe a presença do outro que refuta, pede exemplos, contesta e que demanda uma resposta do outro participante com seus enunciados, construindo o discurso na interação.

Durante tarefas de jogos em língua estrangeira (LE), os alunos podem sentir-se confiantes ao contar com o auxílio do coletivo e essa colaboração é essencial para desenvolver conhecimentos em LE e o conhecimento linguístico (Donato, 1994). Isto posto, o ambiente parece ser propício para o desenvolvimento da fluência. Neste trabalho, o aspecto colaborativo está mais presente, contando a interação entre os participantes.

No que tange especificamente à produção oral, estas tarefas são importantes em cursos de idiomas, pois promovem oportunidades de prática e melhoria da fluência na língua. Acredita-se que a atividade de comunicação oral deva ser desenvolvida com alunos com conhecimento intermediário ou avançado de língua, pois lhes possibilita uma prática oral da língua estudada por um período mais longo (Zeulli, 2007). Isso entra em discordância com o que se discute neste artigo sobre a sala de aula como espaço de criação, pois, mesmo fazendo uso de formas iniciais de linguagem, o aluno com nível básico de conhecimento de língua pode produzir em situações para a vida real trabalhando sua habilidade oral. A produção de alunos com níveis de conhecimento de língua intermediário e avançado poderá ser maior e os turnos serão mais longos, contudo isso não exclui uma possível participação ativa e interativa dos alunos iniciantes em tarefas de produção oral. Mesmo com frases ainda consideradas simples, como “What’s your name?”, “Do you like soccer?”, “What’s your favorite sport?”, a interação pode ser criada e também outras formas de linguagem podem ser usadas como gestos e sons.

Isso mostra o lado da linguagem como meio para a socialização na sala de aula e na construção de objetos compartilhados. Nos mais diferentes contextos sociais (trabalho, escola, festas, lojas), as pessoas tendem a conduzir conversas em que uma pessoa pode perguntar algo a outrem que responde a esta primeira pessoa “se seu tópico é bem-sucedido e, se não é, profere outro tópico de conversa” (Brown e Yule, 1983). Estes autores mencionam que, conforme as necessidades das mensagens proferidas, vão mudando os enunciados que, assim, tornam-se diferentes. Quando a mensagem é a razão da fala, é esperado que a mensagem seja entendida. Então, para uma fala transacional bem-sucedida, temos o uso de linguagem específica envolvida. Ainda segundo Brown e Yule (1983), a linguagem tende a ser mais clara e específica do que em conversas primárias. Como exemplo, mencionam as crianças que aprendem a falar “sorvete”, “pai”, “meia”, entre outras palavras para distinguir o que realmente querem. Conforme as interações aumentam na vida da criança, as possibilidades de aprender como agir e reagir dentro de um idioma vão aumentando e o indivíduo vai desenvolvendo seus enunciados nas interações dos contextos em que se inserem.



As situações de fala são produzidas em linha (on-line), pois os participantes da conversa precisam escolher e decidir como expressar sua mensagem, sem muito tempo para verificar e corrigir o que se diz, pois, especialmente pela questão do tempo, os interlocutores não podem esperar muito para se expressarem (Nunan e Carter, 2001). Existe a interação com o outro, a questão da responsividade e da interação construindo o discurso e usando estas variadas formas de linguagem (Bakhtin, 2003).

Desta forma, a pressão do tempo significa que o processo de formulação, conceitualização e articulação pode não ser bem planejado ou implementado e pode-se precisar de pausas e correções. É no esclarecimento e nas explicações que os alunos podem fazer uso da linguagem e outras formas de expressão que possuem para poderem transmitir a mensagem que desejam. Isso, no contexto de sala de aula de ensino de idiomas, pode contribuir muito para o desenvolvimento da fluência no idioma, pois transforma a sala em um espaço em que todos os participantes possam aprender por meio de uma participação colaborativo-crítica, na troca de informações (Magalhães, 2011).

A produção oral e a comunicação são processos (Rahman, 2010) e a ideia de processo sugere que exista um fluxo através de uma sequência ou série de passos. As relações das pessoas engajadas em uma comunicação crescem e se desenvolvem continuamente. Por isso, a importância da variação de tarefas em sala de aula e o planejamento do professor sobre quais possibilidades podem surgir no que será trabalhado. Segundo o autor, a comunicação oral pode ter variadas formas que vão de uma conversa informal que acontece espontaneamente, quando não se planeja o que se vai dizer, até participações em reuniões e apresentações que ocorrem em ocasiões preparadas e planejadas.

Carter e Nunan (2001) indicam que a seleção do tipo de tarefa afeta a linguagem dos alunos e do processo. Além do mais, a repetição desta tarefa possibilita que os alunos mudem a atenção da conceitualização para a formulação. A reciclagem de tarefas parece dar base para alunos desenvolverem sua fluência, acuidade e complexidade de formulação. Mencionam também que a prática sem preocupação extrema com acuidade, e sim com significados pode promover a fluência e levar alunos a explorar criativamente formas de se expressarem usando seu próprio conhecimento de língua.

É importante compreender criticamente que fluência não deve ser trabalhada em detrimento da acuidade (ou precisão). Fazem parte do trabalho com fluência não só os aspectos estruturais da linguagem, mas outros fatores como o papel do outro, a interação, a colaboração e as vivências na construção do discurso.

A avaliação, por parte do professor e dos alunos sobre o que foi produzido oralmente, pode lançar um olhar crítico sobre as escolhas feitas nas tarefas, contabilizando o que e como foi produzido, levando em consideração o conteúdo programático proposto pelos cursos de inglês e pelas metodologias das escolas. Baseando-se em Bygate (1987), noções de correção, de certo e errado devem ser consideradas a partir do que se quis dizer, de quão bem-sucedido foi a produção oral, das intenções e das relações estabelecidas entre os interlocutores.

Reforça-se essa ideia com Carter e Nunan (2001) na questão de preparação de aula, refletindo criticamente que uma variedade de diferentes tipos de

interação necessita prática como a fala improvisada, que deve estar ligada ao conteúdo estudado, juntamente com o uso de uma habilidade em editar o que se produz. Segundo esses autores, a produção oral requer uma integração entre fluência, acuidade e complexidade, e os cursos de inglês podem variar a ênfase nesses aspectos.

São aspectos importantes para serem considerados, mas, dentro deste cenário, é importante apontar primeiramente o compartilhamento entre os sujeitos que podem fazer com que eles internalizem conhecimentos e possam entender seus papéis na interação. Segundo Vygostky (1934/2009), as palavras têm papel fundamental no desenvolvimento da consciência e na construção da linguagem. Por isso, um enfoque meramente técnico e estrutural pode não configurar imediatamente produção de conhecimento e internalização de conceitos, valores e significados produzidos pelo sujeito.

### 3. CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E METODOLOGIA

Os dados foram produzidos em uma escola de idiomas, no bairro de Perdizes em São Paulo, com alunos de uma turma de Básico 4 de Inglês, com média entre 25 e 30 anos de idade. Os dados mostram tarefas de produção oral que foram gravadas e, depois, exibidas para os alunos para que pudessem discutir os elementos de cena usados que estavam sendo aprendidos no curso. No total foram gravadas 41 cenas de performance e discussão em turmas da escola. Escolheu-se essa turma de Básico 4 em específico pelo fato de o professor-pesquisador (doravante PP) ter mais horas-aula com eles, acompanhando-os por todo o ano.

Dentro de um total de 18 cenas de performance e discussão que foram transcritas na sua totalidade pelo PP, foram escolhidas 4 aulas, das quais foram escolhidos 20 excertos de cenas de performance e discussões pós-performances para serem analisadas. Estes excertos foram escolhidos por trazerem variados aspectos referentes às performances e discussões sobre como elas poderiam fornecer elementos relevantes para a análise.

O tipo de pesquisa escolhida neste trabalho foi a crítica de colaboração (PCCol) (Magalhães, 2006). Este tipo de pesquisa faz intervenção na prática e na participação não somente do professor, mas também dos alunos, pois eles se desenvolvem durante a tarefa e na discussão de seus desempenhos. O pesquisador olha de forma crítica para o que faz em sala de aula e para o que faz em sua pesquisa, podendo transformar também sua prática. A PCCol transforma o papel dos indivíduos envolvidos e dá a eles “anteriormente objetos de pesquisa, um papel ativo de construtor de conhecimento”. (Magalhães, 2006).

O foco da pesquisa foi o de compreender criticamente como a performance pode propiciar momentos de uso real do idioma e como o aluno percebe os resultados disso. O objetivo da pesquisa não é somente discutir se a performance acontece ou não em sala de aula para os alunos. No centro da PCCol, a reciprocidade, por parte dos alunos, revela muito sobre o trabalho do pesquisador envolvido na busca de suas repostas para as questões de pesquisa. A sala de aula, como espaço colaborativo, pode proporcionar que seus participantes sejam valorizados, ativos e interativos no processo de questionamento e autocompreensão de suas ações na construção de novos significados.

A PCCol leva o professor não só ao questionamento das ações de seus alunos, mas também de suas próprias ações, extremamente importantes e constituintes do espaço da sala de aula. Assim, os participantes podem estar em um processo de constante reconstrução dos pensamentos e ações, compreendendo o palco da sala de aula como um espaço cultural, social e político, e não apenas como um espaço onde conhecimentos são transmitidos, desvinculados do contexto particular da ação e da sociedade mais ampla. A argumentação está imbricada com o tipo de pesquisa selecionada, pois nela a linguagem desempenha papel fundamental como instrumento e/ou como objeto da atividade em foco uma vez que colaborar pressupõe (Magalhães, 2007).

Sobre as tarefas conduzidas em sala de aula, o PP dava instruções de como conduzir a performance e como colocá-la em prática. Os alunos desempenhavam papéis com o intuito de que os personagens pudessem fazer uso do que foi aprendido na unidade estudada. Eles apresentavam a performance para a sala, enquanto os outros alunos (plateia) prestavam atenção nas frases usadas pelos colegas para que fossem comentadas ao final da atividade. Enquanto isso o PP gravava em vídeo a performance dos alunos.

As tarefas gravadas eram apresentadas aos alunos ao final da apresentação, no aparelho de TV instalado dentro da sala de aula. Então, os alunos verificavam suas apresentações, comentavam sobre frases que usaram, erros que cometeram, outras frases que poderiam ser usadas e discutiam sobre se verem em vídeo. Discutia-se também o contexto de produção (Em quais situações essas conversas acontecem?), a atitude dos alunos (Quais frases foram ditas? Como?) e como isso se assemelha ou se aproxima das ações desempenhadas na vida real fora da escola.

O objetivo de verem-se no vídeo, fazendo a tarefa, era para que eles percebessem como desempenhavam papéis, se estavam usando o que aprenderam, como conteúdos anteriores estavam sendo usados e também como oportunidades de improvisação e negociação de sentido (apontadas pelo professor) poderiam ser melhor aproveitadas para que fizessem mais uso da língua-alvo.

Os alunos discutiam com base em perguntas trazidas pelo PP. Davam seu ponto de vista sobre como poderiam aproveitar melhor suas performances e fazê-las mais parecidas com a vida que se vive. Todos os participantes puderam dar seu testemunho e os que se mantiveram mais quietos na discussão eram instigados pelo professor a darem sua contribuição.

Durante a criação de uma cena, o foco pode ser nesta escuta ativa e na velocidade e reação dos participantes (Muniz, 2006). Com base na categoria a seguir, é possível analisar como/se as ofertas foram aceitas ou recusadas, tendo reflexo no resultado da cena.

#### Quadro 1. Desenvolvimento da Improvisação (Muniz, 2006)

escuta ↗ rebote ↗ desenvolvimento deste rebote ↗ escuta ↗ rebote ↗ desenvolvimento deste rebote ↗ escuta ↗... ↗ Fim da Cena
--

Segundo Muniz (2006), a dinâmica de uma cena parte da aceitação de todo estímulo dado pelo outro participante para que haja avanço na cena. Caso contrário, a cena bloqueia-se e o público perde o interesse: “Por isso a máxima do treinamento do ator-improvisador é dizer sim a tudo” (Muniz, 2006). No

contexto de sala de aula, de acordo com Lobman e Lundquist (2007), até os erros podem ser transformados em ofertas numa improvisação e usados para que o *ensemble* (o todo) continue se construindo pelos participantes.

Em relação às categorias de interpretação, os aspectos discutidos anteriormente são importantes para compreender criticamente se as ZPDs (Magalhães, 2007) foram criadas como espaços criativos e como aconteceram, promovendo a interação no discurso e responsividade (Bakhtin, 2003), na criação de novos sentidos e significados compartilhados pelo grupo (Vygotsky, 1934/2002).

#### 4. EXCERTO DE DADOS E ANÁLISE

A seleção desse recorte de aula ocorreu por ser uma tarefa de produção oral, na qual as *negociações* eram o objetivo principal. Os alunos tinham que desempenhar papéis usando o que tinham aprendido anteriormente, criando a cena conforme ela acontecia. O assunto trabalhado no material didático era os verbos modais “*may*”, “*can*”, “*could*” “*might*” para expressar formas de permissão, pedidos e expressas ideias de possibilidade. Essa aula em específico foi peculiar na condução na pesquisa, pois os alunos não praticaram as tarefas com a fluência que lhes era comum e não pareciam estar à vontade com a câmera filmando-os. Posteriormente, os alunos assistiram suas performances no aparelho de TV, na sala de aula, para que pudessem ver e discutir como tinha sido a produção oral com foco no que fora aprendido, além das atitudes das personagens que desempenhavam.

Outra característica que se revelou durante a discussão pós-performance é que, diferentemente das discussões anteriores, as perguntas já eram feitas em inglês, mesmo que ainda alguns alunos respondessem em português, mostrando que estavam entendendo o que estava sendo discutido, apesar de alguns se mostrarem ainda reticentes em discutir um assunto como esse em inglês. Percebendo isso, o PP pediu para que os alunos respondessem em português para que assim a produção de dados relacionados ao que se estava pesquisando pudesse ser encontrado de forma mais fácil.

**Tabela 1.** Transcrição do diálogo da tarefa de produção oral para uso de modal verbs (Mendes, 2012)

Participantes	Falas	Análise
SO (1)	Good Morning. May I talk to you about some problems at the supermarket?	Oferta é feita para a cena. Aluna pede permissão usando “May I”.
LU (2)	Yes but of course. What can I do for you?	Oferta é aceita e o rebote é dado para desenvolvimento da cena. Aluno dá réplica elaborada pedindo mais informações.
SO (3)	I have complain about some things. Hum, high prices, lack of products and some problems with the customer service.	Rebote é desenvolvido, com enumeração dos problemas mencionados no turno 1.
LU (4)	Let me help you. What requests?	Oferta é aceita e rebote é dado com informação “What Requests?”
SO (5)	Could you see more supplies? Maybe you could analyze the prices and the availability of products. Would you talk to your employees to be more polite? Because next week I had a problem and I think... eh... the customers... all are.. in reason.	Aluna desenvolve a cena baseada no rebote anterior e enumera os “requests” perguntados no turno anterior. Apresentação de exemplos à questão colocada no turno anterior.
LU (6)	Ok, it's a serious problems. So we'll go analyze the situation – I swear. And so sorry.	Aluna aceita a oferta e desenvolve a cena, propondo soluções aos pedidos feitos.

Detectou-se que o uso do idioma foi mantido durante toda a cena e que os temas desenvolvidos foram pertinentes. Os pedidos feitos foram

respondidos com exemplos e justificações e houve uma conclusão do que foi discutido. As ofertas e rebotes aconteceram, conduzindo o andamento da cena. Neste caso, houve um personagem como interlocutor exigente que propôs perguntas mais diretas e incisivas na busca de respostas mais completas para a negociação, “co-construindo a manifestação e articulação do raciocínio” (Pontecorvo, 2005).

Esse excerto ilustra que a performance proporcionou um movimento de interação entre os conceitos cotidianos e científicos (Vygotsky, 1934/2009). As alunas puderam basear-se em vivências de como negociar as necessidades de um cliente usando o que tinham aprendido naquela aula e naquela unidade para fazer pedidos (“Could you see...?; “Would you talk...?”), pedir permissão (“May I talk to you...?”) e listar possibilidades (“Maybe you could...”).

A performance aproximou a linguagem da cena daquela da vida real, mesmo não existindo a atenção das alunas à entonação das frases. A linguagem da vida real foi usada na dramatização, possibilitando formas de pensar ou agir em situações fora da sala de aula.

A seguir, temos uma discussão pós-performance conduzidas com os alunos em sala. O PP inicia discussão, querendo saber da opinião dos alunos sobre a tarefa que acabou de ser feita e a impressão deles sobre o que foi aprendido.

**Tabela 2.** Transcrição do diálogo da discussão pós-performances (Mendes, 2012)

Participantes	Falas	Análise
PP (4)	O que que vocês acharam deste exercício que vocês fizeram agora?	Abertura da discussão, com um pedido de apresentação de ponto de vista sobre a tarefa desempenhada.
LA (5)	Engraçado	Réplica mínima com ponto de vista.
LA (7)	...é bom pra pensar rápido em Inglês	Complementação da réplica mínima dada no turno 5, justificando com os adjetivos “bom” e “rápido”. Pertinentes dentro do assunto, mas não desenvolve.
PP (8)	uh-huh, que que você achou, SO?	PP faz som de concordância e repete o pedido de apresentação de opinião sobre a tarefa.
SO (9)	Concordo. Concordo com isso. Acho que tem que... pensar. Te ajuda a pensar. Te obriga a pensar. A inventar alguma coisa.	Apresentação de réplica elaborada com acréscimos de informações, explicando sobre a participação na tarefa, mostrando a progressão e reformulação da ideia, partindo de “tem que” para “ajuda”, para “obriga” a inventar.
PP(10)	Uh-huh. Que que vocês acharam das perguntas e frases que vocês usaram nesse exercício?	PP faz som de aprovação. Faz pedido de esclarecimento tentando trazer o que foi trabalhado no material didático com as cenas espontâneas feitas. Mais uma questão controversa passível de debate.
MA(13)	Eu acho que tem duas coisas: agilidade e a coisa de ser divertido. Isso ajuda. Facilita você ter que criar uma cena e pensar como, em Inglês, eu vou dizer alguma coisa a respeito disso que eu estou fazendo.	Réplica elaborada enumerando exemplos do que pode ser feito no exercício, com justificativa ao final do turno.
MY (14)	E deu pra gente descobrir que acho que a gente sabe mais coisas do que a gente imagina em Inglês.	A aluna concluiu como pode ser sua participação na tarefa. Foi pertinente mas não desenvolvida pelo PP, que poderia ter pedido mais exemplos e acréscimos neste ponto de vista.
PP (15)	I forgot to ask the question, right... vocês descobriram que vocês sabiam falar frases que nem pensavam que vocês estavam... ou que vocês puderam usar o que vocês já aprenderam que vocês acham do vocabulário que vocês usaram nesse exercício?	Desenvolvimento da questão controversa, pedindo explicação sobre vocabulário, reações e repostas que o exercício propõe.
AL (16)	...que a gente pode usar um monte de coisas que a gente já aprendeu. E resgatou um monte de coisa que a gente já tinha aprendido antes	Réplica elaborada pertinente ao assunto desenvolvido, enumerando o que foi possível com o desempenho da tarefa, sustentando com exemplos a resposta dada à pergunta do turno 15.
PE(17)	Achei legal mais pela parte em que você se visualiza no vídeo e você consegue observar seus vícios de linguagem, onde você erra mais.	Réplica elaborada descrevendo o que foi importante observar, usando o adjetivo “legal”. Aluna dá foco ao erro usando “vícios de linguagem” e o verbo “errar”.

O modo da colocação das questões controversas ao se planejar o debate teve o intuito de trazer mais sentidos, descritos de formas mais claras para delinear a constituição daquela tarefa (Vygotsky, 1934/2008). Após a condução da gravação e análise das cenas pelo PP, percebeu-se a importância de uma construção de sentido nos alunos de como eles criavam um grupo durante a tarefa, de como buscavam um resultado em comum (comunicarem-se) e, acima de tudo, de arriscarem-se com o novo, com o inesperado, fazendo uso do idioma aprendido. Isso vai ao encontro do que é descrito por Lobman e Lundquist (2007) de que um grupo possui uma identidade própria e que, quando o grupo se desenvolve, seus indivíduos aprendem. Pensando em construção de conhecimento dos alunos, ao se arriscarem no palco da ZPD como espaço criativo e dialético (Magalhães, 2007), negociando, discutindo e refletindo criticamente, eles aprendem uns com os outros e o processo de aprendizagem torna-se social, de trocas mútuas.

## 5. POSSIBILIDADES DE AULAS COM PERFORMANCE

Ao fazer um paralelo entre o ensino de Inglês e o conceito discutido por Holzman (2009) sobre performance, é possível pensar criticamente como professor em um planejamento de aulas para que os aspectos discutidos até aqui sejam considerados dentro do espaço da sala de aula.

**Tabela 3.** Planejamento das tarefas de oralidade para aulas de Inglês usando Performance (Mendes, 2012)

Planejamento das tarefas de oralidade para aulas de Inglês usando performance	
Possibilitar [...]	[...] o uso de gestos, expressões faciais, sons, palavras, pequenas frases, opiniões que expressem o lugar do indivíduo no mundo, lembrando que na performance movimentos gestuais de braços e pernas adquirem em cada caso uma importância particular.
	[...] a criação do trabalho como um <i>ensemble</i> : cenas criadas pelos alunos com o professor como diretor; cenas com a participação do professor como ator, lembrando que o artista performer é um agente de transformação.
	[...] que estas criações de cena não sejam somente faz-de-conta sem um objetivo delineado e que haja uma contabilidade do que foi feito para compor as personagens e suas características, as regras dos lugares que compõem as cenas e como as pessoas se portam em lugares como estes.
	[...] a participação na discussão sobre as cenas dos outros colegas.
	[...] a criação e a construção de cenas que contenham: enredo/história/conflicto dramático, personagens/diálogo, local e ação dramática definidos.
[...] a transformação do espaço de sala de aula em um palco, arena, ZPD, instalação, espaços de criação.	

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível para os alunos compreenderem que podem agir colaborativamente nas performances, usando o idioma que estão aprendendo, jogando/brincando/atuando em inglês e constituindo e desenvolvendo sua oralidade. O inesperado das interações nas cenas e situações durante o processo de condução da pesquisa proporcionaram espaços de criação, palcos que propiciaram descobertas aos participantes.

Os resultados das análises puderam mostrar que existe uma transformação na produção oral quando o engajamento do aluno é ativo e interativo na construção do processo de comunicação. Pensar e organizar com os alunos como essas tarefas organizar-se-iam foram o ponto-chave: a partir da discussão prévia de regras, da participação dos sujeitos e da configuração dos

contextos, o objeto da atividade foi mais claramente atingido pelos alunos e compreendido pela plateia, na sala de aula que assiste à cena.

Por meio da argumentação, compreendeu-se como os alunos viam suas participações nas cenas, como entendiam a condução e importância daquelas tarefas para suas vidas. Os argumentos trazidos no embate dos sentidos de cada um foram vitais para a construção de um significado atinente a como essas tarefas aconteciam em sala.

## REFERÊNCIAS

- Bakhtin, Mikhail. 2003. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Brown, Gillian & Yule, George. 1983. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bygate, Martin. 1987. *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Carter, Ronald & Nunan, David. 2005. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crookall, David, Oxford, Rebecca. 1990. *Simulation, Gaming, and Language Learning*. Wadsworth Pub C.
- Glusberg, Jorge. 2009. *A arte da performance*. São Paulo: Perspectiva.
- Gontow, Carlos. 2005. *The Classroom is a Stage: 40 short plays for English students*. São Paulo: Disal.
- Holzman, Lois. 1997. *Schools for growth: radical alternatives to current educational models*. New Jersey: Lawrence Erlbanun Associates.
- Holzman, Lois. 2009. *Vygotsky at work and play*. New York: Routledge.
- Ladousse, Gillian. 1987. *Role Play*. Oxford: Oxford University Press.
- Lobman, Carrie & Lundquist, Matthew. 2007. *Unscripted learning: using improve activities across the K-8 Curriculum*. New York and London: Teachers College Press..
- Magalhães, Maria Cecília. 2009. O método para Vygotsky: A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI* (p. 53-78). São Paulo: Andross.
- Magalhães, Maria Cecília. 2011. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. Bakhtiniana. *Revista de Estudos do Discurso*, 1, p. 103-115.
- Magalhães, Maria Cecília. 2006. A pesquisa colaborativa em Linguística Aplicada. In *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor.
- Mendes, Nilton. 2012. *Performance em Ensino de Inglês*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Muniz, Mariana. 2006. *La Improvisación como espectáculo*. Tese de Doutorado. Universidad de Alcalá.
- Newman, Fred & Holzman, Lois. 1993. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola.
- Oliveira, Dioneia. 2011. *A atividade aula de teatro como instrumento na produção de conhecimento*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Pontecorvo, Clotilde 2005. *Discutindo se aprende. Interação social, conhecimento e escola* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Prescher, Elizabeth. 2010. *Jogos e atividades para o ensino de inglês: The book of activities and games*. Barueri, SP: DISAL

- Rahman, Mojibur. 2010. Teaching Oral Communication Skills: A Task-based Approach. *ESP World*, 9, Issue 1(27).
- Richards, Jack. 2008. *O ensino comunicativo de línguas estrangeiras*. São Paulo: SBS.
- Rigolon, Palma. 1998. *O jogo como atividade mediadora da interação na sala de aula de inglês oral*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Santos, Tereza. 2011. *A Formação do agir crítico-reflexivo nas aulas de filosofia*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Spolin, Viola. 2010. *Jogos Teatrais na Sala de Aula*. São Paulo: Perspectiva.
- Ur, Penny. 1998. *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, Levy. 2009. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wessels, Charlyn. 1987. *Drama*. Oxford: Oxford University Press.
- Zeulli, Elizandra. 2007. *Apresentação oral nas aulas de Língua Espanhola – Desempenho lingüístico, fatores afetivos e avaliação da atividade*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Submetido: 15/09/2018

Aceito: 26/11/2018