

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

KIMIKO UCHIGASAKI PINHEIRO

**ORALIZAÇÃO DE HISTÓRIAS ANTIGAS COM USO DE JOGOS
TEATRAIS PARA FAVORECER A EXPRESSÃO ORAL EM
LÍNGUA JAPONESA.**

**ORIENTADORA:
PROF^A. DR^A: MARIA DA GLÓRIA DE MAGALHÃES DOS REIS
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**BRASÍLIA- DF
AGOSTO/2013**

KIMIKO UCHIGASAKI PINHEIRO

**ORALIZAÇÃO DE HISTÓRIAS ANTIGAS COM USO DE JOGOS TEATRAIS
PARA FAVORECER A EXPRESSÃO ORAL
EM LÍNGUA JAPONESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como parte dos requisitos parciais à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Magalhães dos Reis

**BRASÍLIA - DF
AGOSTO/2013**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

PINHEIRO, Kimiko Uchigasaki. **Oralização de Histórias Antigas com uso de Jogos Teatrais para favorecer a Expressão Oral em Língua Japonesa**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 116 f. Dissertação de mestrado.

Documento formal. Autorização de reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e encontra-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1010990.

Pinheiro, Kimiko Uchigasaki.
 P654o Oralização de histórias antigas com uso de jogos teatrais para favorecer a expressão oral em língua japonesa / Kimiko Uchigasaki Pinheiro. -- 2013.
 xii, 116 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2013.

Inclui bibliografia.

Orientação: Maria da Glória Magalhães dos Reis.

1. Língua japonesa. 2. Características nacionais.
 3. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 4. Literatura Japonesa. 5. Teatro. 6. Japão - História. I. Reis, Maria da Glória Magalhães dos. II. Título.

CDU 809.56

KIMIKO UCHIGASAKI PINHEIRO

**ORALIZAÇÃO DE HISTÓRIAS ANTIGAS COM USO DE JOGOS TEATRAIS
PARA FAVORECER A EXPRESSÃO ORAL
EM LÍNGUA JAPONESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como parte dos requisitos parciais à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada por:

**Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Magalhães dos Reis – Universidade de Brasília
(Orientadora)**

**Prof.^a Dr.^a Christianne Benatti Rochebois – Universidade Federal de Viçosa
(Examinadora Externa)**

**Prof.^a Dr.^a Tae Suzuki – Universidade de Brasília
(Examinadora Interna)**

**Prof.^a Dr.^a Maria Luisa Ortíz Alvarez – Universidade de Brasília
(Examinadora Suplente)**

Brasília, 02 de Agosto de 2013.

Dedico a minha família amada.

AGRADECIMENTOS

A Deus por estar sempre presente em minha vida.

A minha estimada orientadora, Maria da Glória Magalhães dos Reis, pelo apoio incondicional, pelas orientações e discussões sempre esclarecedoras e ricas. Por ser uma professora notável, exemplar e comprometida. Por contribuir para o meu desenvolvimento acadêmico e profissional. Principalmente, por depositar confiança no meu potencial.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, pelos ensinamentos que me conduziram; inspiração que fez aclarar os caminhos dos meus estudos.

As professoras Tae Suzuki, Christianne Benatti Rochebois e Maria Luiza Ortíz Alvares, por participarem da banca examinadora.

Aos professores da área de japonês do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, pelas valiosas contribuições e trocas durante anos de encontros, ensinamentos e conversas.

A Professora e amiga, Yuko Takano, por sempre acreditar no meu trabalho.

Ao meu companheiro amável Wágner pela sua paciência e amor.

Aos meus queridos filhos, Toyozô e Hiro por me darem alegria de viver.

A minha mãe, irmãos e familiares, pelo amor e incentivo.

Aos meus amigos Luciano, Waldene, Mirian, Junior, Glécia, Mayra, Kaoru e André pela amizade.

A minha sobrinha e amiga Júlia Yoko pelas grandes contribuições das leituras e discussões.

Ao Tiago Carvalho e Lacê Medeiros Breyer por aceitarem revisar o meu texto.

Aos meus colegas do mestrado e aos colegas do GEDLE, pelas discussões enriquecedoras durante, os encontros, as aulas e os intervalos.

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, em especial à Jaqueline Barros, pelo apoio referente aos assuntos acadêmicos e administrativos da universidade.

Aos meus alunos(as)/participantes queridos(as), pelo incentivo à pesquisa na área de língua japonesa.

A UnBidiomas pelo apoio na realização do curso temático.

A CAPES, pela bolsa concedida para a realização do projeto.

A todos que puderam contribuir de alguma forma para o desenvolvimento deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma reflexão sobre as contribuições para o desenvolvimento em língua estrangeira que os jogos teatrais – com a oralização do gênero literário “narrativas de histórias antigas japonesas” – trazem para os aprendizes de língua japonesa. Ela propõe como objetivo favorecer a expressão oral a partir das interações reais, dando voz ao texto e usando as técnicas teatrais, considerando, assim, as dimensões afetivas e corporais dos participantes, que (re)-significam e (re)-constroem as enunciações em língua estrangeira. Adota-se, portanto, uma visão de língua que abarca seus indissociáveis contextos culturais, sociais e ideológicos. O alicerce da pesquisa está, principalmente, nas teorias de Bakhtin (1929/1986), Revuz (1998), Mastrella de Andrade (2011), Reis (2008), Viola Spolin (2000), dentre outros. A experiência prática foi aplicada em um curso temático oferecido ao público, pela Universidade de Brasília, para alunos com nível básico completo de japonês, utilizou-se da metodologia de pesquisa-ação dentro da perspectiva de Barbier (2007), a fim de dispor uma transformação no modo de ensinar/aprender uma língua estrangeira. A análise qualitativa e interpretativista dos documentos e os diários de bordo trouxeram aspectos da subjetividade, identidade, interação, jogos, corpo e voz.

Palavras-chave: Jogos Teatrais. Identidade. Língua Japonesa. Histórias Antigas Japonesas. Pesquisa-ação.

ABSTRACT

This research presents a reflection on the contributions of the development of language that theater games bring to learners of the Japanese language, with an oralization of the literary genre: narratives of ancient Japanese histories. Its aim is to foster oral expression starting from real interactions, giving importance to text and using theatrical techniques, thus considering the affective and corporal dimensions of the participants, which (re)mean and (re)construct the utterances in a foreign language. It adopts a view of language that embraces its inseparable cultural, social and ideological contexts. The research is based mainly on the theories of Bakhtin (1929/1986), Revuz (1998), Mastrella de Andrade (2011), Reis (2008), Viola Spolin (2000), amongst others. The practical experience was applied in a thematic course offered to the public by the University of Brasília, for students that completed a basic level of Japanese. The methodology of action research was used within the perspective of Barbier (2007), in order to have a transformation in the mode of teaching / learning a foreign language.

Keywords: Theater Games. Identity. Japanese Language. Ancient Japanese Stories. Action - Research.

RÉSUMÉ

Cette recherche présente une réflexion à propos de contributions pour le développement en langue étrangère que les jeux théâtraux, avec la mise-en-voix du genre littéraire : récits d'histoires japonaises anciennes, apportent pour les apprenants de langue japonaise. Elle propose comme objectif favoriser l'expression orale à partir des interactions réelles, donnant voix au texte et utilisant les techniques théâtrales, ainsi considérant les dimensions affectives, corporelles des participants qui (re)-signifient et (re)-construisent les énonciations en langue étrangère. Cette étude adopte un point de vue sur la langue qui encadre ses indissociables contextes culturels, sociaux et idéologiques. La recherche est échafaudée, surtout, sur les théories de Bakhtine (1929/1986), Revuz (1998), Mastrella de Andrade (2011), Reis (2008), Viola Spolin (2000) parmi d'autres. L'expérience pratique appliquée dans un cours thématique offert à la communauté, par l'Université de Brasilia, pour les étudiants de japonais a utilisé la méthodologie de la Recherche-Action sous la perspective de Barbier (2007) afin de promouvoir une transformation dans la façon d'enseigner/apprendre une langue étrangère. L'analyse qualitative et dans le paradigme interpretativiste des documents et des journaux de bord ont apporté des aspects liés à la subjectivité, identité, interaction, jeux, corps et voix.

Mots clés : Jeux théâtraux. Identité. Langue japonaise. Histoires anciennes japonaises. Recherche-Action

LISTA DE QUADROS

Nº	NOME DO QUADRO	P
1	ESQUEMA DE JOGO DE IMPROVISACÃO	27
2	RESUMO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES DO CT1	34
3	RESUMO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES DO CT2	34
4	EXPECTATIVA DOS PARTICIPANTES	38
5	MOTIVO DOS ESTUDOS DE JAPONÊS DOS PARTICIPANTES	40
6	O SIGNIFICADO DA LÍNGUA JAPONESA	42
7	COMO OS PATICIPANTES SENTEM AO FALAR A LJ	46
8	JOGO SENTINDO O EU COM EU	46
9	JOGO CAMINHAR PELO ESPAÇO	47
10	JOGO DE INTERAÇÃO COM AUXÍLIO DOS MEMBROS DO CORPO	47
11	AUTO-APRESENTAÇÃO DO KEVIN	47
12	MOMOTARÔ PARTE 1	49
13	JOGO DA LEITURA COM O OLHAR	50
14	JOGO DE IMPROVISACÃO	50
15	JOGO DA MÍMICA	51
16	JOGO DE APROPRIAÇÃO DO TEXTO	51
17	DIÁRIO DE BORDO 1	52
18	JOGO DE CONCENTRAÇÃO	55
19	JOGO DE ESCUTAR	56
20	MOMOTARÔ PARTE 2	58
21	IMPROVISACÃO 2	59
22	JOGO DO OLHAR	59
23	DIÁRIO DE BORDO 2	60
24	MOMOTARÔ PARTE 3	63
25	JOGO DO ZAP	66
26	DIÁRIO DE BORDO 3	68
27	JOGO CABO DE GUERRA IMAGINÁRIO	70
28	MOMOTARÔ PARTE 4	71
29	JOGO DO BLÁBLÁBLÁ	72
30	JOGO CONVERSAR EM UM LUGAR COM VOZEARIA	72
31	JOGO DO O QUE?	73
32	DIÁRIO DE BORDO 4	74
33	JOGO DO JOÃO BOBO	77
34	MOMOTARÔ PARTE 5	78
35	DIÁRIO DE BORDO 5	79
36	AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO	81
37	JOGO TEATRAL AUXILIA NO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE	83
38	EXCERTO DE ANÁLISE 1	86
39	EXCERTO DE ANÁLISE 2	87
40	EXCERTO DE ANÁLISE 3	87
41	EXCERTO DE ANÁLISE 4	90
42	EXCERTO DE ANÁLISE 5	93
43	EXCERTO DE ANÁLISE 6	95

LISTA DE QUADROS

Nº	NOME DO QUADRO	P
44	EXCERTO DE ANÁLISE 7	96
45	EXCERTO DE ANÁLISE 8	99

LISTA DE SIGLAS

CT1	Primeiro Curso Temático
CT2	Segundo Curso Temático
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LJ	Língua Japonesa
JLE	Japonês como Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
DB	Diário de Bordo
DBs	Diários de Bordos
P-A	Pesquisa-Ação

SUMÁRIO

Capítulo 1 - As Questões Introdutórias

1.1 Contextualização e Justificativa do Tema-----	1
1.2 Pergunta de Pesquisa-----	4
1.3 Objetivos-----	5
1.4 Metodologia -----	5
1.5 Organizando a Dissertação -----	5

Capítulo 2 - A Fundamentação Teórica

2.1 Língua-----	7
2.2 Língua Estrangeira -----	12
2.3 Identidade no Ensino de LE -----	15
2.4 Gênero Oral e Escrito-----	18
2.5 Conto Narrativo <i>Mukashi banashi</i> -----	22
2.6 Jogos Teatrais -----	25

Capítulo 3 - A Metodologia da Pesquisa

3.1 A Pesquisa-ação -----	29
3.2 O Cenário da Pesquisa -----	32
3.3 Os Participantes -----	31
3.4 Os Instrumentos-----	34
3.5 Sequência das Aulas-----	35
3.6 Reflexão Final do Curso -----	81

Capítulo 4 - O Corpus da Pesquisa

4.1 Os Eixos Temáticos -----	85
4.1.1 Interação e Prazer de Jogar -----	85
4.1.2 Identidade e Subjetividade -----	90
4.1.3 Corpo e Voz -----	93

Capítulo 5 - Considerações Finais

Resposta da Pergunta da Pesquisa -----	101
--	-----

Referências -----	103
--------------------------	-----

Anexos

A - Questionário de Reflexão Final -----	107
B - Plano de Aula -----	108
C - Vídeo de Apresentação -----	116

CAPÍTULO 1 - AS QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

“Como seres humanos, a nossa grandeza reside não tanto em ser capaz de refazer o mundo... mas em sermos capazes de nos refazermos a nós mesmos” (Gandhi).

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO TEMA

Os estudos de pesquisa em Linguística Aplicada (doravante LA), no início do novo milênio, buscam compreender as implicações da prática de ensino. Os Linguistas Aplicados por estarem diretamente empenhados na solução de problemas humanos que derivam dos vários usos da linguagem, viram-se envolvidos em trabalhos com dimensões essencialmente dinâmicas que buscam a transformação do contexto de estudo.

O uso da linguagem está ligado aos diversos campos da atividade humana e que pode ser historicamente construído em torno das trocas de interações sociais. Alicerçado nesse pressuposto da linguagem e para se evitar a prática de ensino que tenha como foco meramente as acomodações de trocas linguísticas, privilegia-se uma prática da LA que busca contribuições para uma possibilidade de mudança no contexto de ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE). Ao compreendermos que a língua é construída socialmente e que ela produz mudanças nos indivíduos participantes de um determinado contexto, percebe-se a relevância da disposição de um olhar mais crítico sobre as práticas de ensino de línguas estrangeiras.

Diante desse entendimento sobre as várias formas de linguagem dos indivíduos e as suas implicações, me fiz indagar sobre a práxis no ensino de língua japonesa, e empenhar-me na pesquisa, a fim de descobrir novos caminhos e diante destes me levar a outros novos desafios.

Aprendemos uma língua por meio de uma prática e experienciando um contexto que propicia a apropriar-se de conteúdos e vivências. Esse meio possibilitará proporcionar ao aprendiz uma experiência satisfatória à compreensão. Desse ponto de vista, é no aumento da capacidade individual para experienciar que a infinita potencialidade de um aprendiz pode ser incentivada. Como Viola Spolin define: “Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se

total e organicamente com ele”(1979/2000, p.03), tal envolvimento pode se dar em todos os sentidos: “intelectual, físico e intuitivo”. O intuitivo é imprescindível para a situação de aprendizagem de uma língua estrangeira, entretanto, muitas vezes, faz-se despercebido em uma sala de aula.

Desenvolver a comunicação em Língua Estrangeira (LE) sempre foi um desafio para o ensino de línguas. A Língua Japonesa (LJ), cuja fonética pode assemelhar-se com a do português, tem características peculiares no que diz respeito à entonação, ao ritmo e à expressividade que são elementos relevantes para uma comunicação plena na língua, além de contar com dois sistemas de escrita fonográfica e um de ideográfica e por ser uma língua aglutinante, ou seja, as partículas dão sentido às sentenças. Conta assim com escrita e estrutura gramatical completamente distinta a língua portuguesa.

A reflexão sobre a minha experiência docente, é que o uso de diálogos prontos retirados de livros didáticos com o objetivo de exercitar a competência comunicativa na língua alvo, traz resultados pouco favoráveis no engajamento discursivo dos aprendizes principalmente no que diz respeito à produção da expressão oral. Apesar de considerá-los importante para a construção da base estrutural linguística do aprendiz na LJ. Por isso observei a necessidade de uma nova proposta no que tange ao engajamento discursivo do aprendiz. Isso determinou a proposta do uso de jogos teatrais e a oralização do *mukashi banashi* (contos narrativos antigos japoneses) com o fim de atenuar as adversidades de expressão oral para os alunos de LJ.

O ensino de língua japonesa, em muitas instituições no Brasil, é feito com o uso de material didático inserido no padrão das estruturas gramaticais. No que tange à estratégia de expressão oral há uso de materiais como: textos-diálogos, exercícios práticos de outras publicações, tais quais os textos retirados de jornais e revistas. Há, ainda, o uso de formas lúdicas para atividades, assim como música e filme. Contudo, a utilização de oralização das narrativas-conto, a exemplo do *mukashi banashi*, ainda é pouco conhecido.

Os contos *mukashi banashi* são textos literários, com característica de contos maravilhosos ocidentais, como a fábula, e desde os tempos remotos, esses eram transmitidos oralmente no Japão. Para a época esse texto era voltado ao público em geral, como acervo narrativo adulto. Foi compilado em coletânea literária, e atualmente, é incorporado à literatura infantil japonesa.

A circunstância da escolha deste gênero *mukashi banashi* é pelo fato de ser de fácil acesso. Além disso o texto literário traz em seu bojo, além de elementos a serem explorados na aprendizagem da língua, outros usos como evidencia Peytard:

O aprendiz não é mais conduzido a buscar um sentido, o sentido, a ideia chave do texto, em relação com sua expressão variada, mas a percorrer circuitos nos quais valores de significações se perfilam em filigrana, em pontilhados, organizando-se em congruência ou divergência, a conhecer o jogo léxico-sintático da linguagem, que o texto literário, ainda mais que qualquer outro, designa, exhibe, apresenta. (PEYTARD, 1988; apud. MASSARO, 2007, p.05 trad. do autor)

Nesse sentido acreditamos que o trabalho com o texto literário, por possuir uma oralidade, pode ser um recurso que proporcionará ao aprendiz o encontro com o ritmo desconhecido da LJ. A oralidade, presente no texto literário, é uma de suas formas de individualização e mostra-se através da sua prosódia e do ritmo.

O uso de jogo dramático, quase inédito para o ensino de expressão oral em LJ, no entanto, se faz bastante presente, na língua francesa. Há alguns estudos como o de Maria da Glória Magalhães dos Reis (2008) em sua tese de doutorado: “Texto Teatral e Jogo Dramático no Ensino de Francês Língua Estrangeira” pela Universidade de São Paulo. Reis propõe em sua tese o jogo dramático como uma ferramenta criadora de um ambiente apropriado à comunicação, uma vez que o jogo dramático pode ser “uma solução viável e eficiente para estimular expressão oral e a comunicação em língua francesa” (2008, p.16).

Em outra pesquisa na área, realizada por Paulo Massaro também da Universidade de São Paulo, este reafirma em sua tese: “Foi possível observar que a ficção engendrada pelos jogos dramáticos assegura o engajamento discursivo espontâneo dos aprendizes” (2007, p.10).

Partindo do pressuposto de que o ensino/aprendizagem de uma LE vai além dos limites de uma sala de aula e em entender que trabalho com a língua pode envolver todas as dimensões de um indivíduo, sejam elas extrínsecas e intrínsecas do aprendiz, propus-me a repensar a minha práxis e a experimentar outros caminhos na busca de uma solução do engajamento discursivo para os aprendizes de LJ. Este engajamento discursivo dos aprendizes pode envolvê-los na construção das múltiplas faces do indivíduo. Assim enfatizo a língua por uma perspectiva de que ela nos constitui (REVUZ, 1998), e nós somos produto dela e que esta construção de identidades se dá com a interação histórica, cultural e social, portanto, relacionada a certa comunidade (BAKHTIN, 1929/1986)¹.

¹ Percebemos a existência de uma autoria duvidosa com relação aos livros de Bakhtin, entretanto a nossa pesquisa se baseia no livro traduzido para português por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira que consideram o

Por se tratar de uma pesquisa vinculada a múltiplas disciplinas, ou seja, sobre o teatro voltado para a educação, gênero literário voltado para ensino de LE, e ao recorreremos à metodologia de pesquisa-ação (P-A) de Barbier (2007), estamos tratando de uma pesquisa voltada para uma solução dinâmica e transdisciplinar, portanto implica uma investigação que coloca o conhecimento em prática, ou seja, o conhecimento é elaborado no contexto do uso dele. Observamos na concepção de Moita Lopes a luz da perspectiva de Gibbons (1995):

O conhecimento transdisciplinar é gerado no contexto da aplicação “e não desenvolvido, primeiramente, e depois aplicado ao contexto por um grupo diferente de agentes sociais” (Gibbons, p.5), ou seja não envolve aplicação de conhecimento que já exista previamente à investigação no próprio contexto de aplicação. Assim “A integração das disciplinas não é gerada por estruturas disciplinares - neste sentido o processo de conhecimento não é indisciplinar, corta várias disciplinas – mas é pensada e criada desde o início no contexto de uso ou aplicação (ibidem,p.27).(MOITA LOPES, 1998).

Dessa forma, o propósito da nossa pesquisa, devido à natureza transdisciplinar implica que a teoria informa a prática e a prática informa a teoria, por isso são as contribuições de experiências de ensino/aprendizagem de LJ, que se tornam um processo de descobertas contínuas que transformaram o modo de percepção de uma comunidade chamada de sala de aula de ensino de LJ, isso tanto para a pesquisadora-autora, como também aos participantes da pesquisa por desenvolver a metodologia de pesquisa-ação.

Diante do exposto e das justificativas desta pesquisa passaremos para a pergunta norteadora do estudo.

1.2 PERGUNTA DE PESQUISA

Esta pergunta de pesquisa conduzirá todo o processo deste estudo, desde o desenvolvimento até as considerações finais.

1) De que maneira a oralização do conto narrativo *Mukashi banashi*, com uso de jogos teatrais pode favorecer para o desenvolvimento da expressão oral em aprendizes de língua japonesa?

1.3 OBJETIVOS

Em sintonia com a justificativa e a pergunta de pesquisa proposta anteriormente, citamos os objetivos da pesquisa:

- a) Discutir o complexo processo do que é língua/linguagem, ensino/aprendizagem de LE, e como podemos entender a construção de identidades dos alunos em uma sala de aula de LJ.
- b) Investigar a influência de uma estratégia de ensino/aprendizagem de japonês, conduzida na própria língua-alvo, por meio de aula temática com jogos teatrais, fazendo a leitura e oralizando uma narrativa do *mukashi banashi: Momotarô*. Como isso pode favorecer aos aprendizes o desenvolvimento de um engajamento discursivo no JLE.
- c) Examinar o processo de construção de identidades dos aprendizes de LJ em uma sala de aula que usa estratégias de jogos teatrais e um gênero escrito para ser oralizado a fim de favorecer a expressão oral.
- c) Descrever e analisar a experiência vivenciada nas aulas pelos aprendizes participantes e pela professora-pesquisadora, por meio de uma metodologia de pesquisa-ação.

1.4 A METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa elaborada foi a Pesquisa-ação (Barbier, 2007), em que a pesquisadora ocupou a posição de professora-pesquisadora no curso temático de japonês, em que sucedeu a pesquisa. Para a coleta de dados foram utilizados instrumentos como: diário de bordo, questionários e gravação de vídeos. Os detalhes verificamos no Capítulo Metodológico.

1.5 ORGANIZANDO A DISSERTAÇÃO

O presente trabalho está dividido em cinco partes a fim de responder à pergunta de pesquisa: introdução; capítulo teórico; capítulo metodológico; análise e discussão de dados; e considerações finais.

Após a introdução inicial, seguiremos com o segundo capítulo que discute os princípios teóricos em torno da língua, e a língua estrangeira, a partir destes conceitos, abordaremos a construção da identidade dos participantes no ensino/aprendizagem de LE. Assim as construções de identidade que se dão a partir das interações explicitarão os

pressupostos sobre gênero dentro da perspectiva de Bakhtin (1929/1986, 1977/2010) e a importância do uso desse gênero em sala de aula para a aprendizagem de uma língua consoante Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2011). Em seguida discorrer-se-á acerca do texto narrativo *mukashi banashi* na perspectiva de Márcia Namekata (1999). E conforme as perspectivas de Viola Spolin (1979/2000), Reis (2008), e outros, o jogo dramático.

No terceiro capítulo sobre a abordagem da metodologia de pesquisa-ação de Barbier (2007), elucidamos o cenário, os participantes, os instrumentos para registro de dados, as sessões de aulas narradas com as experiências descritas nos diários de bordo dos participantes, e finalizamos com os relatos finais dos sujeitos da pesquisa.

O quarto capítulo mostrará a experiência da aplicação de uma teoria à prática e as análises destas apreciações ao olhar da pesquisadora-autora.

E o último capítulo das conclusões, discorre sobre a resposta da pergunta, e considerações finais, conforme os resultados obtidos com a pesquisa.

CAPÍTULO 2 - A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“É nosso agir que se encontra na base de todo jogo de linguagem” (Wittgenstein).

2.1 A LÍNGUA

Neste item da pesquisa mostra-se fundamental discutir o conceito de língua/linguagem adotado. A língua pode ser vista por vários ângulos teóricos: estruturalista, cognitivista, sociointeracionista, e citaremos a seguir alguns pressupostos de cada um deles com a finalidade de justificar a adoção bem definida no presente trabalho, de uma perspectiva mais social e interativa para a pesquisa com o uso do gênero escrito com vistas à oralização.

De acordo com os teóricos estruturalistas a língua pode ser uma entidade abstrata, enquanto forma e estudada em suas propriedades estruturais autônomas. No entanto, como problematiza Luiz Antônio Marcuschi (2008), em oposição a essa perspectiva: “Aqui pode haver certa dificuldade de tratar a questão de significação e os problemas relativos à compreensão. Também fica muito difícil de observar o funcionamento do texto, que não é uma unidade de sistemas, o texto situa-se no uso do sistema” (2008, p.59). O que mostra a limitação desta concepção.

No primeiro caso, o interesse central dessa maneira de ver a língua é tratá-la como um fenômeno sistemático, observando-a como forma ou estrutura, um sistema de regras que defende a autonomia do sistema diante das condições de produção, quer dizer cada unidade trabalha isoladamente, fora de qualquer contexto. Embora seja relevante esse conhecimento sobre a língua, a nossa perspectiva não se identifica somente com ela.

Por outra perspectiva que trata a língua como uma atividade cognitiva ou apenas um sistema de representação, pode-se incorrer no risco de outra redução, que confina-a a sua condição exclusiva de fenômeno mental e sistema de representação conceitual. Para nós, a língua envolve atividades cognitivas, mas não é um fenômeno apenas cognitivo, pois de acordo com a teoria sociointeracionista como esclarece Lev S. Vygotsky no seu livro “Pensamento e Linguagem” (1934/1998) há que se levar em conta pesquisas sobre a importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento:

O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas determinado por um processo histórico e cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas

formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o carácter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenómeno histórico na sociedade humana. (VYGOTSKY 1934/1998, p.63).

Nesse sentido, podemos entender que o pensamento dos indivíduos se organiza e se desenvolve pelo acúmulo lento de interações e experiências socioculturais e históricas mediadas na/pela linguagem entre os indivíduos em uma dada comunidade. E que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem e que isso se estende para além dos limites da ciência natural, ou seja, a natureza do próprio desenvolvimento da linguagem se transforma do biológico para o sociohistórico.

Isso pode ser reiterado também na perspectiva de Mikhail Bakhtin no seu estudo “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (1929/1986) em que aborda um amplo espectro de estudos nos domínios das ciências humanas, a saber: psicologia cognitiva, etnografia, pedagogia das línguas, comunicação, estilística, e crítica literária, todos esses estudos com uma visão unitária e bastante avançada em relação a seu tempo. Por isso tomamos este autor como base da nossa pesquisa.

Bakhtin (1929/1986), ao contrário da linguística unificante², que faz da língua um objeto abstrato ideal e que a consagra como um sistema sincrônico e rejeita suas manifestações (as falas) individuais, valoriza justamente a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual: a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais. “A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis” (BAKHTIN, 1929/1986, p.35-36).

Essa posição toma a língua como uma atividade sociohistórica, cognitiva e sociointerativa, por isso de acordo com os autores anteriores, é imprescindível que se adote a língua dentro da perspectiva diacrônica, que se leve em conta que ela é mutável, viva, histórica e se ressignifica a todo momento frente às relações heterogêneas estabelecidas entre os usuários dessa língua no decorrer do tempo. Igualmente como podemos verificar nas ideias de Marcuschi sobre língua:

Tomo a língua como um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura. De outro ponto de vista, pode-se dizer que a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente

² Linguística unificante de Saussure e seus herdeiros.

³ Em alguns momentos do trabalho também foi usado sujeito aprendiz, sujeito participante, o aprendiz, o

dependente desse contexto em que se situa. Em suma a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples (MARCUSCHI, 2008, p.61).

Marcuschi nos convida a compreender que esse sistema de prática de linguagem produz sentidos, identidades, imagens, experiências nos indivíduos. Por essa razão mostra-se essencial considerar a questão da identidade manifestada na/pela língua.

A língua é também muito mais do que um veículo de informações, um instrumento de reproduzir ou representar ideias, ela insere os indivíduos em contextos sociohistóricos e permite que se entendam. Assim ela é uma forma de ação, ou seja, um trabalho desenvolvido colaborativamente entre os indivíduos na sociedade. Por isso não se nega que estamos inseridos num contexto social e em alguma instituição cujos contratos somos obrigados a seguir sob pena de sermos punidos de alguma forma. As instituições, as ideologias, as crenças etc., são formas de coerção social e política que não permitem ao indivíduo agir como uma entidade plenamente individual. O agir nos discursos nos remete a discutir a questão do indivíduo no ato da fala.

A ideia primeiro da língua na visão performativa, a teoria dos atos de fala, surge a partir da filosofia da linguagem de Austin inserida na tradição britânica da filosofia analítica de autores - filósofos nas primeiras décadas do século passado. Em seu livro “Quando dizer é fazer” (1976/1990), ele trouxe uma grande contribuição à filosofia da linguagem, a ideia de que a linguagem deve ser tratada essencialmente como uma forma de ação. Assim sendo, o significado de uma sentença não pode ser estabelecido apenas por meio da análise de seus elementos constituintes, da contribuição do sentido e da referência das partes ao todo da sentença, conforme Austin: “Dizer algo é fazer algo, ou que ao dizer algo estamos fazendo algo” (1976/1990, p.95). Entretanto são as condições de uso da sentença que determinam seu significado.

Nesse sentido, o autor quis pontuar essa tangência entre o social e o linguístico, dando especial enfoque à ação dos usuários da língua, pois estes ao reconhecerem e utilizarem as ferramentas que a linguagem de determinada cultura possibilita, ao mesmo tempo em que legitimam tais ferramentas, contestam-nas e as reformulam de acordo com o propósito comunicacional e interacional de certas práticas sociais.

Estudar atos de fala dentro de uma visão austiniana da linguagem permite, a meu ver, como também discutidos por Rajagopalan (2003); Mastrella de Andrade (2011) dentre outros, investigar a vida cotidiana que cerca e envolve as pessoas todo o tempo, juntamente com os

problemas e dificuldades impostos pela língua por suas propriedades e peculiaridades a todos nós falantes e ouvintes. Assim como a questão da identidade dos indivíduos, bem como explicita Mariana Mastrella de Andrade:

Tratar da vida cotidiana implica, necessariamente, em tratar das relações que se estabelecem entre as pessoas e, para tornar isso mais próximo, entre nós. Essas relações se dão em todos os níveis de convivência, sejam eles sociais, culturais, econômicos, dentre os mais variados outros que poderíamos citar. Assim é que podemos perceber a questão da identidade existente entre falar e fazer/realizar, ser dito e ser feito, ocorrendo sempre nas relações de convivência entre as pessoas e suas comunidades” (MASTRELLA DE ANDRADE, 2008, p.2).

Concernente com a autora, a teoria dos atos de fala deve levar em conta a complexidade das condições do sujeito que fala, integrando a construção da identidade entre dizer e fazer. Essa identidade implica a característica inerente de ação que a linguagem possui, ou seja, o dizer realiza ações e, conseqüentemente, transforma-os em seres linguísticos dependentes da língua.

A partir da língua torna-se possível ter consciência de si, pois ela nos constitui como sujeitos e por intermédio dela ter a percepção da realidade. Assim buscamos uma reflexão a respeito do sujeito, responder à questão da relação entre quem fala e o que é falado. Este sujeito do discurso, que de acordo com Émile Benveniste em “Da subjetividade na Linguagem” aprofunda a questão de como se dá a subjetividade na linguagem. Podemos compreender de acordo com o autor que: “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta a realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito do “ego”” (BENVENISTE, 2005, p.286).

Dessa forma, a subjetividade nasce no seio da intersubjetividade, quer dizer na relação com o outro sujeito. Portanto, o autor nos faz entender que é pela linguagem que se constitui o sujeito. Pois, o indivíduo se tornará sujeito quando ele fala dele para o outro. No contraste de “si” com o “tu” que nasce a consciência da identidade do próprio sujeito; “A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste” (op. cit. p.286).

Portanto, compreender a identidade do sujeito é buscar entender as relações que podem ser constituídas em uma dada interação com o outro. Assim se constituirá o próprio sentido do ser de um sujeito pertencente a um grupo que dirá quem ele é, em uma relação materializada na linguagem, ou seja, numa realidade dialética que englobe os dois termos: “o eu e o tu”. Quando definidas as relações mútuas é que se descobre o fundamento linguístico da subjetividade. Vislumbramos que “uma linguagem sem a expressão da pessoa é

inconcebível” (BENVENISTE p.287); portanto a língua que usamos fala a nossa subjetividade.

Diante de todos os pressupostos sobre a língua, podemos compreender que definir a língua significa entender todas as dimensões humanas sócio historicamente, em que toda a palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada a evolução ideológica como salienta Bakhtin:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1929/1986,p.123).

Dessa forma podemos entender que o diálogo constitui uma das formas mais importante. A interação verbal, porém, não se restringe somente a comunicação em voz alta de duas pessoas colocadas face a face, mas a toda comunicação verbal, de qualquer tipo. Outros como os atos de fala impressa, o livro, por exemplo, constituem igualmente elementos de comunicação verbal. Assim podemos desenvolver a discussão acerca da língua do ponto de vista das proposições de Bakhtin

A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*[...]. A língua constitui um processo de *evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*[...]. As leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas das atividades dos falantes[...]. *A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social* (p.127).

Portanto, é o fenômeno social da interação verbal que constitui a realidade fundamental da língua, e não as formas linguísticas de um sistema abstrato. Os sistemas são convenções para que esse codificar/decodificar seja possível entre os interlocutores (BAKHTIN, 1929/1986, p. 90). Ele tenta mostrar que a existência de certos padrões têm o intuito de fazer os interlocutores poder compreenderem-se em seu dizer-se. Ou seja, os interlocutores se apropriam das mais diversas vozes tantas quantas sejam as situações de interação para serem aceitos como parte de uma dada comunidade de discurso. As vozes dessa interação podem surgir na criação de repertórios que funcionam como meio

fundamental, na sala de aula de língua estrangeira, ao posicionar o aprendiz nos mais diversos contextos e situações que podem levá-lo a apropriação de uma LE.

2.2 LÍNGUA ESTRANGEIRA

Partiremos agora para o entendimento do que é uma língua estrangeira, vinculado aos pressupostos discutidos sobre a língua, anteriormente. A língua envolve múltiplos processos da intersubjetividade, ou seja, para se ensinar/aprender uma LE faz-se necessário dar atenção ao conjunto, integrando o sujeito aprendente³, o professor ensinante e o ambiente: a instituição, a sociedade constituinte da comunidade linguística tanto da língua alvo como também da língua materna.

A língua estrangeira nos remete ao estranho, ao desconhecido, ao novo que pode trazer desafios, prazeres, ou até mesmo bloqueios, pois ela mexe com a língua que nos constitui, e vai mais além, ela quebra os conceitos, os signos já existentes, dentro da consciência de cada indivíduo carregada pela língua mãe que o constitui. Como bem explica Patrick Anderson “aprender uma outra língua é se constituir uma palavra outra, ou seja, um tornar-se outro” (ANDERSON 1990 p.173, apud REIS, 2008, p.126).

A imagem, o gesto significante constituem-se com as palavras que criaram a própria consciência, e essas criações são feitas por estarem integradas a uma comunidade. Isso quer dizer que “A palavra nativa é percebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira” (BAKHTIN, 1929/1986, p.100).

Portanto a LE vai ao encontro ou ao desencontro a esta consciência, pois a LM está “onipresente na vida do sujeito, que tem um sentimento de jamais tê-la aprendido” (REVUZ,1998, p.215). Assim o encontro com uma nova língua aparece como uma experiência nova. De acordo com a autora aprender uma nova língua é experimentar uma possibilidade de um confronto:

Esse confronto entre a primeira e a segunda língua que nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem, (ou não aprendizagem) de uma segunda língua, que pode observar quando se ensina uma língua e se explica, sem dúvida, em grande parte pelas modalidades desse confronto (op.cit, p.215).

³ Em alguns momentos do trabalho também foi usado sujeito aprendiz, sujeito participante, o aprendiz, o sujeito, o participante de acordo com a definição dada por Coracini (2003): o sujeito que participa, que se envolve no processo de aprender.

O que pode significar que a segunda língua é vista por nós como a LE, por ser diferente em relação a sua LM, e por ser um objeto a ser raciocinado, desenvolvido da figura da mãe, das significações afetivas. Além disso, a LE ao ser diferenciada na modalidade de como é apresentada, pode trazer conflitos aos aprendizes da nova língua, e também por ser considerada língua, porém aprendida/ensinada como uma disciplina.

Por isso o olhar necessário para a didática de LE, neste sentido, é considerar possível a existência desse conflito, que pode perpetuar as dificuldades na aprendizagem de uma LE nos aprendizes. Pois “o medo pode, em circunstâncias particulares, bloquear a aprendizagem, impondo barreiras ao encontro com o outro” (CORACINI, 2003, p.149). Assim Coracini nos propõe uma reflexão sobre esse sujeito aprendiz com os seus medos que podem tecer conflitos com relação à LE, circunstanciados numa sala de aula de LE. E estes, por serem tão subjetivos, podem ser muitas vezes despercebidos pelo/a professor/a.

Estas mudanças não poderão ser sanadas apenas com repetições de estruturas, ou com memorização de ideogramas, no caso da LJ, ou dizer que é falta de dedicação nos estudos, por parte dos aprendizes. Portanto entender a razão dos conflitos, ou fazer reflexões sobre em que consiste aprender/ensinar a LE, é a nosso ver, compreender as dimensões do que venha a ser língua/linguagem, conseqüentemente a LE para esses sujeitos.

Bem como salienta Coracini: “é preciso portanto, compreender que a LE não é um sistema vazio de sentido: ela traz consigo, à revelia do aprendiz, uma carga ideológica que o coloca em conflito permanente com a ideologia da língua materna” (op. cit. p.153). Portanto, a inscrição do sujeito aprendiz na nova língua proporcionará novas vozes, novas maneiras de configurar os nomes das cores, dos objetos, dos fatos, dos tempos verbais e outros tantos que acrescentarão e modificarão a própria subjetividade. Dessa forma constitui-se uma nova identidade do sujeito.

Por outro lado podem existir casos em que aprender uma LE desempenha uma “forte atração” (ANDERSON 1990, apud, REIS, 2008) que pode ser explicada pelo desejo do Outro, explicitado pela psicanálise, este Outro interdito, que anseia a completude. O que pode levar os sujeitos aprendentes à busca da apropriação imprescindível de outras línguas, um desejo intenso, que para alguns se transforma em um propósito de obter a perfeição em falar a LE, que seria a realização de dizer seus mais profundos desejos.

E sem entrar de forma aprofundada em um assunto tão complexo quanto a psicanálise, entretanto dentro da perspectiva de Revuz (1998) e Coracini (2003) nos casos citados anteriormente, tanto do medo, quanto do conflito, como também de atração, existe o

desejo, seja ele do ódio ou do amor, que move a resistência ou a facilidade de aprendizagem de uma determinada LE.

Assim compreendemos que aprender uma LE pode solicitar do sujeito seu modo de relacionar-se com o mundo, para isso faz-se necessário também entender sua história vivenciada com a LM, a fim de construir uma nova forma de falar LE, ou seja, construir uma nova identidade do aprendiz que fala LE.

Diante do exposto sobre o significado da LE, colocamos o foco maior de nossa pesquisa na língua estrangeira japonesa de modo a apresentar seus aspectos estruturais gerais para entendermos como ela se distingue da língua materna portuguesa.

A língua japonesa diferentemente da língua portuguesa, que é uma língua flexional, isto é, uma língua que estabelece suas relações gramaticais a partir da ordem das palavras e suas flexões, é caracterizada como predominantemente aglutinante. As línguas aglutinantes “unem afixos comumente invariantes a uma raiz de tal forma que pode haver vários morfemas facilmente identificáveis em uma palavra” (LYONS, 1979, apud PRIA, 2006, p.115). De acordo com Dubois (2001), a aglutinação é a acumulação de afixos distintos após um radical e tem como objetivo exprimir as relações gramaticais. Assim, compreendemos que as palavras nas línguas aglutinantes podem ser “analisáveis numa série de morfemas claramente distintos” (DUBOIS, 2001, p.32).

Do ponto de vista sintático, a língua portuguesa segue o sistema SVO (sujeito-verbo-objeto), enquanto a LJ segue o sistema SOV (sujeito-objeto-verbo). Dessa forma, o verbo em japonês, na ordem canônica, aparece no final da sentença. Observamos o exemplo para um melhor entendimento.

Exemplo 1 : カイオがバナナを食べる。 (*Caio ga banana o taberu*) [Caio come a banana.]

Onde: (*Caio ga*)= Caio + partícula de nominativo *ga* = sujeito;

(*banana o*) = banana + partícula de acusativo *o* = objeto;

(*taberu*) = come = verbo

Além dessas diferenças, existe ainda o sistema de escrita composto por três elementos distintos em suas formas físicas e funcionais. Dois sistemas de fonogramas: o *hiragana* (para grafar os elementos gramaticais: partículas, sufixos, desinências flexionais, etc.) e o *katakana* (para grafar palavras de origem estrangeiras) e os ideogramas, o *kanji* (para grafar palavras ou parte de palavras que, por si só, exprimem conceitos, ideias ou noções). E eles são usados concomitantemente como observamos no exemplo a seguir:

Exemplo 2 : カイオがバナナを食べる

- *katakana* (カイオ, バナナ) = [Caio], [banana] (palavras de origem estrangeira);
- *hiragana* (が, を) = [ga] (partícula de nominativo), [o] (partícula acusativo);
- *kanji* (食) = [ta] (comer).

Portanto a LJ possui características bastante distintas da língua portuguesa. Todavia tais diferenças podem causar “atração forte” (ANDERSON 1990, apud, REIS, 2008) a prevalência dos aprendizes curiosos, ou para outros tantos “um confronto”, ao se depararem com a dificuldade de se ver falando na “língua do desejo”. Esta pesquisa busca dar ao sujeito participante uma possibilidade, ou um caminho para o enfrentamento deste desafio, a construção da identidade do aprendiz falante de JLE.

Aprender uma LE, portanto, não é como aprender outra disciplina em LM. As situações de tensão pelas quais o aluno passa podem ser maiores e sua identidade posta à prova, pois não tem a LM para se respaldar ao se expressar/expor na LE frente a seus colegas e ao professor. Na próxima seção, aprofundaremos as questões relacionadas aos conflitos de identidade inerentes ao processo de apropriação de uma LE.

2.3 IDENTIDADE NO ENSINO DE LE

Dentro da perspectiva de que a língua/linguagem constrói o ser social, e que ela possibilita a construção da identidade dos indivíduos, concordamos com Luiz Paulo Moita Lopes de que:

Os seres humanos como usuários da linguagem constroem a si próprios e aos outros, assim como a realidade social através do discurso. Assim sendo, a questão é relativa a como estas diferenças são representadas no discurso e como isso afeta o modo com que as pessoas agem na sociedade” (MOITA LOPES, 2002 p.320).

Dessa forma, podemos entender que as identidades sociais são construídas nos enunciados, e que elas emergem na interação entre os indivíduos, agindo em práticas discursivas nas quais estão posicionados. A partir dessa compreensão, ressaltamos na pesquisa a identidade no processo de ensino/aprendizagem de JLE, investigando os fatores que podem contribuir nas identidades construídas dos aprendizes, no contexto da sala de aula.

Compreendemos a língua como agente, a partir dos pressupostos explicitados por Mastrella de Andrade:

[...] língua não é simplesmente um meio neutro de comunicação, mas é nela e por meio dela que os significados são construídos e as relações sociais estabelecidas. Trata-se de uma visão de língua como agência e como produtiva[...]. A compreensão de língua como agência têm consequências, por sua vez, para a questão da identidade[...] é na língua que nossa compreensão de quem somos é construída, ou seja, ela não é dada ou pré-fixada, então a identidade também não pode ser fixa, mas fluida e constituída nas e através das várias interações e relações vivenciadas (MASTRELLA DE ANDRADE, 2011, p.228).

Desse modo, estabelecem-se, conseqüentemente, as questões da subjetividade, ou seja, a cada nova interação, a depender das relações e também a construir a própria relação de interação, tem-se a possibilidade ou mesmo a impossibilidade de novas configurações identitárias. E ao entendermos a língua como agência, isso traz conseqüências também nas várias outras esferas do processo de ensinar e aprender LE.

Assim, a sala de aula, lugar onde as relações são produzidas e a nossa “compreensão de nós mesmos é construída” (MASTRELLA DE ANDRADE, 2011), propicia entendê-la enquanto espaço de liberdade relativa, por isso que Kanavillil Rajagopalan evidencia que se torna cada vez mais urgente compreender que o processo de apropriação de uma LE necessariamente abarca um processo de redefinição de identidades:

Uma das maneiras pela qual as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas. É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de ‘ensino-aprendizagem’ de uma língua “estrangeira” como parte integrante de um processo de redefinição de identidades (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

As produções de identidade são, portanto, fruto de uma constante negociação com o outro, com o meio social, com o mundo, e a LE está no cerne desse processo de transformação das identidades. As identidades construídas no meio escolar podem desempenhar um papel relevante na vida dos indivíduos quando se depararem com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são “re-experienciadas ou re-posicionadas” (MOITA LOPES, 2002).

As consequências dessas várias interações sociais, mediadas pela linguagem em cada contexto são as identidades fluidas. As múltiplas identificações podem ser construídas por estarmos inseridos no contexto social.

Lançando o olhar nas práticas discursivas, o indivíduo se reconhece em múltiplas identidades, conforme a posição discursiva que ocupa. Isso faz com que a “identidade seja sempre múltipla e híbrida” como proposto por Silva (2000). Isso pode significar que, no contexto de aprendizagem de uma LE, estas várias identidades mutáveis do indivíduo podem trazer constantes confrontos de identidades nos discursos. De acordo com Santos, “Nunca somos uma subjetividade em exclusivo, mas atribuímos a cada uma delas consoantes as condições, o privilégio de organizar a combinação com as demais” (1995, p.104).

Hall (2000, p.40) define a língua como um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós. Falar uma língua, portanto, não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossos sistemas culturais.

Por um viés psicanalítico, a língua é que inscreve o que somos, por exemplo, a nossa identidade se constrói a partir das palavras que os outros dizem sobre nós, como a relação da mãe com filho: eu sei quem eu sou em relação ao o que outro (minha mãe) diz o que não posso ser. A partir da perspectiva de Hall:

As palavras são multimoduladas, elas sempre carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços para cerrar o significado. Nossas afirmações são baseadas em proposições e premissas das quais não temos consciência, mas que são por assim dizer, conduzidas na corrente sanguínea de nossa língua” (HALL, 2000, p.41).

Compreende-se que as identidades são construídas por meio da diferença, ou seja, por meio da relação com o outro, da relação com aquilo que não é, ou aquilo que falta. Como bem salienta Cavallari a partir das leituras de Hall.

A identidade como um ponto de encontro com, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos interpelar, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem a subjetividade, que nos constroem como o sujeito aos quais se pode falar (CAVALLARI, 2011, p.130).

Justamente, o que a Revuz compartilha no sentido de que “aprender uma LE é sempre um pouco tornar-se outro” (REVUZ, 1998, p.227). Esse estranhamento do dizer a outra língua tanto pode ser vivenciado como uma perda, que pode chegar até à sensação de perda de identidade, quanto como “uma operação salutar de renovação e de relativização da língua materna” (op.cit). Que para Coracini pode significar que “[...] inscrever-se numa segunda língua é re-significar em uma outra língua, o que significa, em última instância, “saber” essa língua, isto é, ser falado por ela” (CORACINI, 2003, p.153). Compreendemos, desse modo, que pode-se construir uma nova relação do aprendiz com a LE, diante do confronto de sua LM com a LE, restabelecendo-o sob um olhar redefinido.

Vale ressaltar que existem duas perspectivas principais no estudo de identidades, que explicaremos de maneira sucinta, correndo o risco de simplificar um conceito que, por sua natureza, é complexo.

Autores como Moita Lopes (2002), Rajagopalan (2003) e Mastrella (2011), relacionam a questão da identidade a seus aspectos políticos, sociais e ideológicos, por vezes voltados para contextos de políticas de exclusão, identidades linguísticas e/ou identidades socioculturais. Ao passo que autoras como Cavallari (2011), Revuz (1998), Coracini (2003), examinam a identidade a partir de teorias do discurso e da psicanálise, enfatizando as questões de identificação e considerando, portanto, os aspectos de reconstruções identitárias como ressignificações de sentidos. Para efeitos desta pesquisa, ambos aspectos foram considerados, entretanto, deu-se ênfase à linha teórica das duas últimas autoras.

A identidade do indivíduo, embora procure a individualidade, “o desejo identitário do sujeito” (CORACINI, 2003), recalcado, depara-se com a presença do outro, as vozes do outro, todos aqueles que de alguma forma ou outra tiveram, ou têm participação na sua formação, por meio de atitudes, textos (orais, escritos), memória discursiva (valores, estereótipos que são herdados). São os fragmentos que Bakhtin (1977/2010) denomina de polifonia, pluralidade de vozes construtivas da linguagem do sujeito. Diante disso, no intuito de tornar o ensino de LJ uma prática transformadora, capaz de integrar o sujeito como múltiplo, complexo, criativo, a partir de uma visão diacrônica e social da língua, parece pertinente inserir o sujeito no cerne dos processos de interação com essas vozes, é o que nos propomos discutir, a seguir.

2.4 GÊNERO ORAL E ESCRITO

Nesta seção, abordaremos o conceito de gênero sob a perspectiva bakhtiniana e desta maneira justificaremos a escolha do gênero *mukashi banashi*, originalmente oral transposto atualmente ao gênero escrito e com o desígnio de ensino da expressão oral japonesa aos aprendizes de LJ.

Bakhtin (1929/1986) assevera que o cerne da língua não está no interior dos sistemas ou signos linguísticos, mas no processo social, no qual ocorrem interações verbais. E essas interações verbais se materializam por meio das enunciações, que representam a realidade da linguagem e a estrutura socioideológica dela. “A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes” (BAKHTIN, 1929/1986, p.127). Compreende-se, dessa forma, que o autor levou em consideração não só a atividade que a língua desempenha, em comunicar e interagir, como também seus usuários:

As palavras da língua não são de ninguém, mas ao mesmo tempo nós ouvimos apenas em determinadas enunciações individuais, nós a lemos em determinadas obras individuais, e aí as palavras já não têm expressão apenas típica, porém a expressão individual externada com maior ou menor nitidez (em função de gênero), determinada pelo contexto singularmente individual do enunciado (BAKHTIN, 1977/2010, p.293).

Além disso, o autor concebeu o conceito de dialogismo dentro da teorização da linguagem:

Contudo, em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semilátente e latentes, de diferentes graus de alteridade. Por isso o enunciado é representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados, totalmente permeáveis à expressão do autor (op.cit. p.299).

Para ele, a linguagem é dialógica e polifônica por excelência, por isso até mesmo discursos que na superfície parecem não dialógicos, contêm vozes e autores de outros discursos, mesmo distantes. E tais discursos fazem parte de uma longa cadeia de textos que interagem polifonicamente. Nesse sentido, a interação verbal, exposta nos parágrafos anteriores, é, sobretudo, uma situação polifônica, pois retoma vozes anteriores de discursos

ouvidos e lidos e antecipa vozes posteriores que vão ecoar em outros discursos e em outras situações de interação verbal.

E trazendo isso para a sala de aula no ensino de LEJ, nos faz refletir que ensinar uma língua legitimando, apenas, o uso de um livro didático, pode ser o condicionamento da língua como um objeto invariável, imutável a ser manuseado apenas dentro de uma forma estrutural, sem poder mostrar as complementações das expressões necessárias para que ocorra a enunciação efetiva, isto é, o discurso indissociável dos indivíduos. Esquecendo-nos, dessa forma, a importância de trabalhar no ensino de LE com os diferentes gêneros do discurso.

Compreendemos nas palavras de Schneuwly e Dolz no livro, “Gêneros orais e escritos na escola” como tratar os usos de gêneros no ensino língua, baseados na concepção Bakhtiniana observamos o significado do gênero no plano comunicacional:

Mesmo sendo “mutáveis, flexíveis” os gêneros têm certa estabilidade: eles definem o que é dizível, (e inversamente o que deve ser dito definem o que é dizível) eles têm uma composição: tipo de estruturação, e acabamento e tipo de relação com os outros participantes da troca verbal. Dito de outro modo: eles têm uma certa estrutura definida por sua função, eles são caracterizados por aquilo que chamamos de um plano comunicacional, que são também caracterizados por um estilo que deve ser considerado não como um efeito da individualidade do locutor, mas como elementos de um gênero (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.23).

Dolz e Schneuwly (2004) ressaltam que a escolha de um gênero é determinada pela esfera (o contexto), as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do falante. Isso é em função de uma situação definida por certo número de parâmetros: finalidade, destinatário, conteúdo. Assim, existe uma variedade de gêneros de discurso e de esferas individuais que podem refletir as particularidades e as generalidades.

Um enunciado que acontece em um determinado local e tempo é produzido por um sujeito histórico e recebido por outro. Dessa forma cada enunciado é único e irrepetível. A mesma frase pronunciada em situações sociais diferentes, ainda que pelo mesmo enunciador, não constitui e nem se pode constituir como um mesmo enunciado.

Conforme Bakhtin (1977/2010) o enunciado não é um conceito meramente formal. Um enunciado é sempre um acontecimento. Ele demanda uma situação histórica definida, atores sociais plenamente identificados, o compartilhamento de uma mesma cultura e o estabelecimento necessário de um diálogo. Todo enunciado demanda uma resposta, que nasce

e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos do outro. De acordo com Bakhtin:

O enunciado é pleno de totalidades dialógicas e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia -seja filosófica, científica, artística- nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento (BAKHTIN 2010, p.298).

O autor nos leva a compreender que a leitura de um texto, certamente, se dirige a algum interlocutor, com a espera de uma resposta, mesmo não explicitada. Entretanto tratar uma leitura de um texto na sala de aula é entender que há uma interação, seja ela, do autor com o leitor e/ou do leitor com o ouvinte. Por isso, nosso objetivo em fazer o texto dizer e favorecer a voz ao texto na sala de aula de LJ. É o que podemos depreender nesta explicação de Schneuwly e Dolz quando eles tratam a relevância do uso de gêneros na sala da aula:

Do ponto de vista teórico, um dos paradoxos dos gêneros, dentre outros, reside no fato de que eles são mais ou menos imediatamente referenciáveis e referenciados, cotidianamente, nas práticas de linguagem, de tal forma que podemos nomeá-los sem muita hesitação e, na comunicação sempre o fazemos, mas nunca se prestam à definição sistemática e geral, sem dúvida por causa do caráter maleável, espontâneo. Sua descrição se faz, portanto, sempre posterior, como explicitação da evidência cotidiana que permite seu reconhecimento e por meio de enfoques locais que não podem visar à descrição ou mesmo à explicação de regularidades mais gerais da linguagem. Disso decorre que eles devem construir os ingredientes da base do trabalho escolar, pois, sem os gêneros não há comunicação e, logo não há trabalhos sobre a comunicação (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.48).

Pode-se concluir do excerto anterior, que trabalhar um gênero textual em sala de aula de línguas, torna-se imprescindível, pois os gêneros fazem parte do processo de aprendizagem de língua nas várias operações para o desenvolvimento linguístico. A respeito do gênero do discurso, Bakhtin afirma: “A experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e continua com os enunciados individuais dos outros” (2010, p.294).

O que nos remete à ideia de Bronckart no seu livro “O agir nos discursos”(2008), trata as questões da linguagem e do agir, o autor investiga o efeito que as diversas estruturas languageiras exercem sobre o próprio estatuto das palavras que organizam e, sobretudo os elementos que explicam ou condicionam a diversidade da linguagem e disso ele traçou que a “linguagem só existe em práticas, e essas práticas, ou jogos de linguagem, são heterogêneas,

diversas e estão em permanente transformação” (WITTGENSTEIN, apud BRONCKART, 2008, p.16). Dessa forma nos faz refletir que a diversidade dos jogos de linguagem é correlativa às formas de vida, às formas do agir humano.

Dentro desta concepção de gênero adota-se, em nossa pesquisa, o conto *mukashi banashi*, diante das justificativas apresentadas anteriormente, devido à relevância de se trabalhar um gênero no ensino/aprendizagem de línguas, também porque esse conto foi de fácil acesso por mim e pelos participantes, por ele ser encontrado em variadas versões de narrativa em meios de comunicação como a internete, e livrarias. Discutiremos a seguir este conto.

2.5 O CONTO NARRATIVO *MUKASHI BANASHI*

Nesta parte do capítulo serão descritas as narrativas antigas japonesas, baseando-se principalmente, nas pesquisas (de mestrado e de doutorado) de Márcia Namekata (1999, 2011). Verificamos a influência desse gênero no contexto sócio histórico no Japão, o seu vínculo com a formação do povo. Logo em seguida trataremos esta narrativa como uma ferramenta de oralização das narrativas para o engajamento de comunicação em LJ.

*Mukashi, mukashi aru tokoroni...*⁴

Assim como nos clássicos contos ocidentais infantis: “Era uma vez...” também marca o início dos contos japoneses chamados *mukashi banashi*, de forma mais generalizada como também faz referência às fábulas, aos mitos e às lendas.

A própria designação desse gênero literário condiz ao tempo, *mukashi* de antigo e *hanashi*⁵ de narrativa. Pode-se dizer que os *mukashi banashi* são tão remotos quanto a espécie humana considerando-se que muitos deles, com suas variantes, constituem relações com os mitos, como as narrativas que tratam da criação do universo e do arquipélago japonês. E com o decorrer das Eras, elas foram sendo transmitidas enquanto parte integrante de um acervo narrativo adulto; muitas das narrativas foram compiladas em coletâneas literárias. Nesse

⁴Há muito e muito tempo, em um certo lugar... .

⁵Na designação *mukashi banashi*, temos o segundo termo, originalmente *hanashi*, que sofre uma sonorização pelo fato de juntar-se ao termo anterior.

processo, foram se delineando no perfil da literatura infantil, os quais subsistem até os dias de hoje. De acordo com a definição de Márcia Namekata:

Os mukashi banashi podem ser considerados como um gênero literário de caráter amplo e complexo que, no entanto, ainda estaria inserido dentro de outro ainda mais vasto, que é o dos minwa, traduzidos, grosso modo, por “contos folclóricos”, aos quais se relacionam aspectos históricos, culturais, geográficos e sociais. No caso dos mukashi banashi, a característica popular dos minwa reflete-se na tradição: segundo as palavras de Matsutani (1974), as narrativas folclóricas “crescem dentro das pessoas, sem cerimônia”; tal qual a descendência, correm como o sangue nas veias, trazendo consigo os vestígios dos ancestrais. Assim, cada um seria protagonista de seu próprio minwa, fato ao qual podemos relacionar a transmissão dos contos, que traz em seu rastro uma longa história (NAMEKATA, 2011, p. 55).

As crenças relacionadas aos povos da antiguidade no Japão, acreditavam que a natureza era detentora de forças sobrenaturais, ligada ao elemento divino, apresentavam um caráter animista, como o xintoísmo, nome dado às crenças e práticas religiosas autóctones do Japão. Tais crenças atribuíam ao homem o poder de comunicar-se com seres sobrenaturais, no intuito de consultá-los a respeito das questões sobre as práticas mais urgentes como a garantia de subsistência, a cura de doenças, e o afastamento de perigos.

A sociedade antiga japonesa sustentada na produção agrícola acreditava na existência de espíritos na natureza e durante os festivais que acompanhavam as cerimônias de cultivo, eram-lhe oferecidos contos, narrativas e danças. Cada tribo, ou clã transmitia seus mitos que herdavam dos seus ancestrais, também divinizados, e adicionava-se a isso uma espécie de força imaginária que exercia um controle sobre a sociedade:

O Xintoísmo, nome dado às crenças e práticas religiosas autóctones do Japão, apresenta características claramente animistas. A palavra shintô, significando, literalmente, “o caminho do kami”, é utilizada para distinguir as crenças autóctones japonesas do Budismo, que foi introduzido no Japão no século VI d.C. Até os dias de hoje, o Xintoísmo permanece intrinsecamente ligado ao sistema de valores japonês e aos modos de agir e pensar de seu povo (NAMEKATA, 1999, p.13).

Podemos compreender que o Xintoísmo antigo era politeísta, e as pessoas consideravam que os *kami* podiam ser encontrados na natureza como por exemplo, sob a forma de divindades que regiam mares e montanhas.

E nesse contexto que se desenvolveu os *densetsu* (lendas), mitos e poemas, e ainda poemas cantados, denominados *jugo* ou *jishi* (poemas de encantamento). Considerava-se que

tais gêneros poéticos, executados nos festejos às divindades, possuía uma força misteriosa que evocava, suporte espiritual.

O ato de se contar lendas não levava em consideração apenas a transmissão do conteúdo, mas também elementos como o enredo e o motivo das mesmas. Por vezes, ocorria a redução desse conteúdo, bem como a sua modificação. Isto significa que o “contar” não incluía apenas a função da transmissão, mas também a possibilidade de posicionamento enquanto ação artística passível de renovação (NAMEKATA, 1999, p. 13).

Por isso no nosso trabalho a possibilidade de oralizar essas narrativas com a intenção de fazer transferir a história e a cultura do povo japonês para os aprendizes de LJ. Observamos também como as narrativas se tornaram materializados em forma de texto escrito ao longo da história.

Com o decorrer do tempo e das gerações, e com o advento do sistema de escrita, a função das narrativas começou a sofrer mudanças. No Período Heian (794-1185), o ato de se ler narrativas possuía a função de entretenimento, caracterizado como natural diante do fato de que, nessa época, eram muitas as pessoas que não sabiam ler. Portanto, a leitura, à qual poucas pessoas tinham acesso, era feita em voz alta. Além disso, eram poucos os livros e escritos disponíveis; por vezes, mesmo aqueles que os possuíam não sabiam ler (NAMEKATA, 1999, p.13).

Na leitura em voz alta da narrativa, assim como na interpretação dos roteiros no teatro, o texto sofre modificações quando deixa de estar no papel e pode transformar-se em nova voz. Ao proferir a fala do personagem, o contador assume traços de uma representação que pode ser completada no teatro. Inicialmente os traços se originam na intervenção de linguagens corporais, como o gesto e o olhar, que se cruzam com as palavras do texto. O segundo momento, provém de uma mudança do funcionamento das próprias referências textuais.

Como bem explícita Elie Bajard que trata sobre as formas de leitura no livro, “Da escuta do texto à leitura” (2007): “A transmissão vocal transforma a permanência do texto em ato efêmero e único. O texto gráfico permanece sempre idêntico diante dos olhos do leitor, enquanto a voz do locutor é sempre nova aos ouvidos do ouvinte” (BAJARD, 2007, p.32). Assim, cada presença de novas vozes renova o enunciado do texto. É preciso ressaltar, em relação à afirmação de Elie Bajard sobre o texto gráfico, que levamos em consideração que todo texto ao ser lido envolve muitos processos e variáveis - incluindo desde reações afetivas e interesses pessoais do leitor, até o contexto em que se opera a leitura, passando evidentemente pela forma e elementos do texto e pelo controle das atividades executadas.

É possível entender que o conto *mukashi banashi* se modifica conforme a diversidade de oralizações, isso pode significar que elas podem ser interpretadas de muitas maneiras, dependendo do *dizer*⁶ do contador/leitor. Como discorre Bajard “Dizer, uma comunicação oral que coloca em jogo o texto escrito” (op. cit. 2001, p.81). As práticas do dizer devem resgatar objetivos de comunicação, as mutações que reconhecemos nas práticas de leitura. Não se pode reduzir a importância que tradicionalmente era reservada à comunicação oral, e deve se abandonar a leitura como meta de avaliação, muitas vezes, feitas em sala de aula.

Elie Barjard (2001) mostra um ponto importante que é a diferenciação entre ler um texto e dizer um texto. Refutando o termo leitura em voz alta sugere o emprego da seguinte terminologia não ambígua:

- a) o termo “oralizar” para designar atividade de identificação das palavras através da voz;
- b) o termo “ler” para designar atividade de leitura silenciosa de construção de sentido a partir de um texto;
- c) o termo “dizer” para designar a atividade de comunicação vocal de um texto preexistente.

Evidentemente, o dizer só pode ser realizado após a leitura do texto, entretanto, ressaltamos que para ler e construir sentidos pertinentes ao texto, é imprescindível que o leitor leve em consideração esta efetiva intenção da oralidade no enredo da narrativa escrita.

Motivado pelo fato de que estas narrativas, de alguma forma, sempre se fizeram presentes na vida do homem, de forma oral inicialmente e escrita posteriormente, é que surgiu a ideia de trabalhar com *mukashi banashi* em sala de aula, para oralizar um gênero escrito e por meio dele propiciar a expressão oral, com a ajuda dos jogos teatrais.

Vale ressaltar que dentro dos *mukashi banashi* escolhemos a história do *Momotarô* (momo = pessêgo, “menino pessêgo”) para ser oralizada no curso temático, onde aplicamos a pesquisa. Explicamos ainda que existem inúmeras versões do conto Momotarô, incorporamos o texto do autor Oda Masako⁷ por possuímos em nossas mãos. Momotarô incorporou mitos e lendas, mas é uma criação mais recente. A história de *Momotarô* é acerca de um menino que nasce de um grande pessêgo e é adotado por um casal de velhinhos sem filhos. Então, ele cresce e luta contra os *Oni* (ogro), seres do mal que atacavam e saqueavam as pessoas da vila. Narraremos (mais adiante no capítulo 3) a história com mais detalhes.

⁶Para o Bajard no seu livro *Ler e dizer* o conceito de dizer não remete, apenas, às atividades de leitura inclui a prática de recitação e da arte de contar.

⁷ Texto de ODA MASAKO. *Momotarô. Reberu betsu nihongo tadoku raiburarī* (Biblioteca de leitura extensiva por nível), nível 2, v.1 ed.ask. Japão, 2006.

Dando seguimento à ideia de trabalhar a oralização desse gênero escrito, a parte seguinte, compõe-se de explicação sobre os jogos teatrais e a sua relevância para o ensino de LE.

2.6. JOGOS TEATRAIS

“Somente somos plenamente humanos ao jogar” (SPOLIN, p.54).

Nesta parte da pesquisa procuramos basear nossa prática nas referências dos profissionais que estudam e pesquisam diferentes abordagens sobre a utilização de jogos na área de Teatro-educação, tais autores como Viola Spolin (1979/2000), Augusto Boal (1987), Maria Lúcia Pupo (1997, 2005), Maria da Glória Magalhães dos Reis (2008) e Paulo Massaro (2008). Estes autores desenvolveram projetos cujo objetivo é pensar o fazer teatral: “em termos das contribuições que oferece para o desenvolvimento do ser humano” (PUPO 1997, p.4).

O jogo teatral é uma atividade para praticar-se coletivamente sem o objetivo de transformar o aluno em ator, mas de criar um meio propício para desenvolver estratégias de comunicação na língua-alvo. Reis nos mostra uma definição completa acerca do jogo:

Em suma, jogo dramático, tendo como objetivo desenvolver a capacidade de criar uma situação imaginária e sendo uma atividade que se dá em público, implica necessariamente na comunicação, na interação entre dois grupos, atores e plateia. Ele acontece através da proposta de um problema a ser solucionado e, nesta busca de solução, os jogadores devem agir de acordo com regras pré-estabelecidas. O objetivo desse tipo de atividade é servir de estímulo ao discurso espontâneo, levando o participante a se exercitar física, intelectual e psicologicamente (REIS, 2008, p.63).

No desenvolvimento de estratégias de comunicação é importante destacar alguns conceitos como a intuição e a espontaneidade que são partes intrínsecas do jogo teatral.

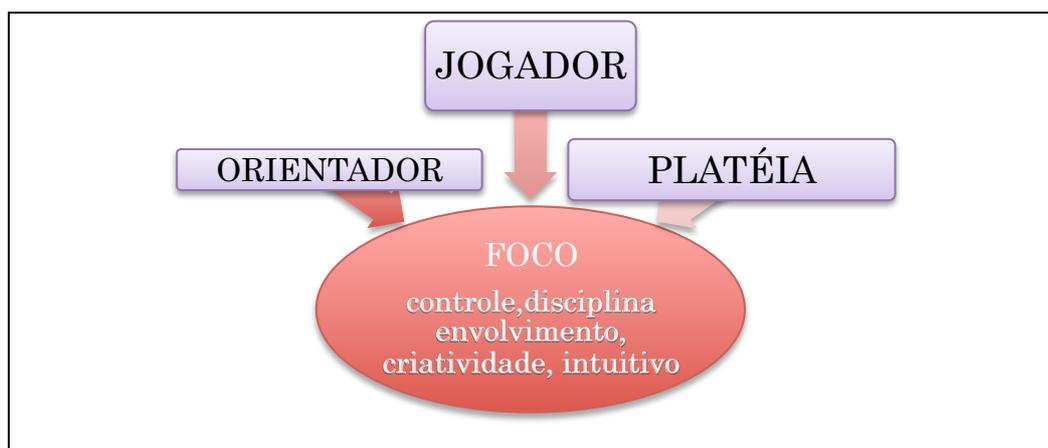
Para Spolin (1979/2000) a intuição é transcender os limites daquilo que é comum, ou a resposta dada a uma experiência que se realiza no nível espontâneo. A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal, quando estamos frente a frente à realidade e a vemos e

exploramos e agimos em conformidade com ela. Nesse instante, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento da descoberta, de experiência, de expressão criativa. Um todo orgânico que inclui os aspectos psicológicos, cognitivos e físicos inter-relacionados com o meio externo.

Assim, o jogo teatral estabelece um meio, no qual o intuitivo possa emergir e a experiência de usar a língua estrangeira a se realizar dentro dele. “[...] o jogo é uma forma natural de um grupo de pessoas que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessárias para a experiência”(SPOLIN, 1979/2000, p.4).

Percebe-se dessa forma que desenvolver o jogo teatral na sala de aula pode despertar nos alunos habilidades e técnicas pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. Além disso, no momento de o aluno jogar, pode-se suceder envolvimento emocional, que servirá como um estímulo que o jogo pode proporcionar e é nesse instante que o aprendiz poderá estar aberto para receber as informações, e os “insights”(SPOLIN, 1979/2000) para entrar nos enunciados da LE: um momento propício para aprender LE por meio de uma experiência relacionada significativamente com a vivência e com o estímulo do lado afetivo e emocional do aprendiz. Observamos, a seguir, um esquema de improvisação no quadro 1.

QUADRO 1 - ESQUEMA DO JOGO DE IMPROVISAÇÃO



(quadro meu)

Todo jogo é social e propõe um problema a ser solucionado, que podemos chamar de foco, ou ponto de concentração do jogo. Para solucionar esse problema os jogadores são livres para alcançar seus objetivos da maneira que escolherem, desde que sigam as regras do jogo, como explica Spolin(1979/2000). Na improvisação teatral existem três elementos importantes que o aprendiz deve focar: *o onde? o que? e o como?*

A partir de uma improvisação feita em grupo, os participantes solucionam o problema. Isso quer dizer que os jogadores, ao agirem diante de um problema, poderão experienciar mais do que um simples faz-de-conta. Tratar-se-a de uma real atuação, entendida como colocar-se em ação conhecimentos não só linguísticos como também sociais e individuais. No momento desse agir dentro da situação-problema o aprendiz pode vivenciar ou expressar-se por meio da LE, podendo re-significar a sua maneira de lidar com a situação. Como explicita Massaro: “Os participantes só perceberam que a língua do outro só passou a ser deles quando ela se tornou efetiva e real em suas bocas, quando eles a utilizassem em situação real e que manipulassem com o objetivo de construir sentido” (MASSARO, 2008, p. 34). O aprendiz pode se engajar na língua-alvo e a usar da forma que quiser, sem precisar monitoração, podendo agir espontaneamente.

A partir da energia liberada para resolver o problema do jogo, estabelecida pela decisão grupal, surge a espontaneidade, na qual, todas as partes do aprendiz funcionam juntas como unidade de trabalho, “como um pequeno orgânico, dentro de um todo orgânico maior que é a estrutura do jogo”(SPOLIN, 2000, p.04). Dessa prática integrada surge o indivíduo que se envolve dentro de um contexto e cria a confiança, a qual permite ao aprendiz abrir-se e desenvolver a habilidade necessária para a comunicação no jogo.

A parte inicial do jogo é a busca da liberdade pessoal, o estar livre, ser parte do mundo que nos circunda ter contato direto com o contexto envolvido. Pois, muitas vezes, o mais simples movimento em relação ao meio em que se encontra é interrompido pela necessidade de comentário, ou interpretação favorável ou não por uma autoridade estabelecida. “Numa cultura onde a aprovação e desaprovação torna-se um regulador predominante dos esforços e da posição e frequentemente o substituto do amor, nossas liberdades pessoais são dissipadas” (SPOLIN, 1979/2000, p.06).

Liberdade pessoal pode ser o vivenciar e o adquirir a autoconsciência, e/ou a auto expressão. Construir dentro do indivíduo a própria resposta do que é bom, ou do que é ruim, sem avaliar o julgamento dos outros (aprovação/desaprovação) do próximo (pais, professores) que geralmente é feito ao longo da caminhada da educação.

Com vistas a esse objetivo de trazer a liberdade do aprendiz no jogo é necessário também uma constante auto-observação por parte do professor para erradicar de si mesmo qualquer manifestação deste tipo. A expectativa de julgamento pode impedir uma relação livre entre trabalhos de atuação no jogo, pois existem várias maneiras para solucionar o problema proposto no jogo e sempre haverá um novo.

Já para Augusto Boal, teatrólogo brasileiro: “as técnicas de teatro evitam a imitação, desmecanizam o ser humano” (BOAL, 1987, p. 09). Ele considera que o processo de emancipação se daria a partir da expressão, do dizer algo através do teatro, a ser usado como arma de luta contra a opressão, ou ainda, mais diretamente como manifestação política. Sendo o teatro uma maneira de comunicação entre os homens, ele defende o direito de qualquer um de usá-lo como forma de desfrutar uma consciência maior do mundo em que vive e do movimento desse mundo. Pode-se concluir que um ensino de língua, por meio do teatro favorece a exploração, a imaginação e a busca constante de soluções múltiplas, tendo em vista sua realização dentro de um projeto de grupo e em grupo.

Na presente pesquisa, pretende-se a partir de alguns fragmentos da narrativa buscar temas para a prática de jogos de improvisação com o objetivo de criar no aprendiz a capacidade criativa de improvisar e de perceber a ideia subjetiva do autor da narrativa que pode ter várias interpretações, pois todo texto é lacunar como afirma Elie Bajard:

O texto de ficção e o texto poético por serem polissêmicos permitem múltiplas interpretações. A releitura pode ser fonte de novos sentidos ao contar com a contribuição da sonoridade da voz, do gesto, do olhar, pode produzir diferentes contos sem se esgotar (BAJARD, 2001, p.26).

Dessa forma podemos compreender que as múltiplas interpretações, as multiformas de expressar o conto *mukashi banashi* poderão ser recursos para um real uso da língua alvo nas improvisações de teatro em uma sala de aula.

Ao propormos a relevância dos jogos dramáticos e do gênero conto *Mukashi banashi* na aprendizagem da língua. A comunicação, segue-se com a parte metodológica da pesquisa, a pesquisa-ação, dentro da perspectiva de René Barbier, uma metodologia de ensinar com caráter transformador.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, trataremos como se deu a pesquisa prática, a escolha da metodologia, os instrumentos de pesquisa utilizados, a caracterização da população participante com algumas análises dos comentários escritos nas respostas do questionário. Em seguida, apresentamos descrição cronológica das atividades propostas nos encontros e a transcrição do diário de bordo dos aprendizes.

3.1 PESQUISA-AÇÃO

Diante dos inúmeros postulados de metodologias de pesquisa, selecionamos uma que proporcionasse uma mudança coletiva, tanto a mim como pesquisadora-autora do processo, outrossim como professora em uma sala de aula e, principalmente, aos sujeitos participantes da pesquisa. Uma transformação que trouxesse reflexão aos participantes sobre sua própria experiência ao se ver falando a língua estrangeira japonesa.

Adotamos a metodologia de pesquisa-ação (doravante P-A) por ela ser: “uma arte de rigor clínico, desenvolvida coletivamente, com o objetivo de uma adaptação relativa de si ao mundo” (BARBIER, 2007, p. 67) o que pode implicar uma mudança do sujeito (indivíduo ou grupo) com relação à sua realidade. Esta metodologia, nesta acepção, é capaz de incluir em seu olhar o caráter humano, histórico, social e de transformação do sujeito. Baseamos as teorias da P-A desenvolvidas por Barbier, de modo a poder lidar com os sujeitos levando em consideração a imprevisibilidade característica do ser humano.

Na P-A, é criada uma situação dinâmica social radicalmente diferente daquela da pesquisa tradicional:

A pesquisa-ação obriga o pesquisador a *implicar-se*. Ele percebe como está *implicado* pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também *implica* os outros por meio do seu olhar e da sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa. O pesquisador realiza que sua própria vida social e afetiva está presente na sua pesquisa sociológica e que o imprevisto está no coração da sua prática (BARBIER, 2007, p. 14).

Dessa forma, o autor defende que as metodologias das ciências sociais, particularmente, devem se retomadas, desenvolvidas e reinventadas sem cessar no âmbito da pesquisa-ação. Assim, P-A de Barbier aborda a realidade como pertencente aos domínios da intuição, da criação e da improvisação, pois não controla resultados mas, pelo contrário, aceita os componentes de ambivalência e ambiguidade em relação ao desconhecido.

Ao delinear a metodologia de trabalho feita nesta pesquisa, tomamos como caminho as construções teóricas que viemos tecendo até então, considerando o processo conjunto de aluno-professor-contexto. Isso implica que a pesquisa possui a premissa de que os participantes passam por reconstruções de significados em sua maneira de aprender línguas, de ver e de se posicionar no mundo, de lidar com o outro, de conscientizarem-se de si mesmos e de (re)construírem suas identidades (MOITA LOPES, 2000).

Cabe sublinhar que por se tratar de uma pesquisa-ação e implicante, na qual, eu, como pesquisadora e, também, como professora era quem concebia, aplicava o dispositivo e analisava os dados, assumo e reivindico uma posição de subjetividade em todo o processo. Na presente pesquisa, que leva em consideração o sujeito e suas relações com a língua passando pela voz e pelo corpo, não acredito poder empregar uma análise objetiva e quantitativa, mas sim a observação de uma mudança de atitude e de comportamento do sujeito em relação à JLE.

Importante ressaltar que esta pesquisa procurou seguir um modelo qualitativo-interpretativista de natureza holística, calcado tanto nas visões dos autores citados como também na minha interpretação e percepção da experiência conduzida.

Diferentemente, da postura de se objetivar, a partir do estudo, definição e/ou descrição de determinado elemento, a pesquisa-ação permite articular, dentro da interpretação, elementos que, a princípio, se comportam como antagônicos e a partir disso elaboram uma “linguagem de complementariedade”. A P-A coloca-se como uma outra perspectiva de análise do objeto de estudo em que há “a concepção de ciência globalizante”. Segundo El Andaloussi “sob essa ótica, pode-se mencionar vários trabalhos teóricos que tentam articular a teoria com a prática, a ordem e a desordem, o simples e o complexo, o objetivo e o subjetivo, o quantitativo e o qualitativo, o distanciamento e a implicação do pesquisador, etc.” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 82).

Além disso, esta pesquisa considerou fatores como a escuta sensível, complexidade e mudança, entre outros. No sentido da valorização do participante da pesquisa, Barbier vai destacar a escuta sensível que é um fator “indispensável à pesquisa-ação” e vai além da linguagem acessível do pesquisador com os sujeitos participantes:

O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a “existencialidade interna”, na minha linguagem). A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro, ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado. (BARBIER, 2007, p.94)

Dessa forma, percebemos a valorização dos participantes da pesquisa não como fonte de informação, mas como colaboradores que vão construir o processo, e a pesquisa em si. Para tanto, o posicionamento do pesquisador perante os participantes da pesquisa é um elemento importante, uma vez que, a pesquisa se desenrolará em uma relação dialógica entre as duas partes. Quando Barbier (2007) explicita a função do pesquisador como colaborador na tomada de consciência dos atores do problema, para uma ação coletiva em prol de determinado objetivo, não posiciona o pesquisador como detentor de uma verdade, mas “o seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema” (op. cit. p. 95).

Essa característica da P-A corrobora a visão delineada nas discussões teóricas (capítulo 2), que considera o sujeito como um ser complexo, detentor de identidades mutáveis, capaz de se ressignificar nas condições de produção de outra língua (CORACINI, 2003, p. 153).

A respeito das técnicas de observação do pesquisador participante de Adler e Adler (1987) (Barbier, 2007, p.126) Barbier propõe três tipos:

- Observação Participante Periférica (OPP), o pesquisador aceita uma implicação parcial para poder ser considerado como membro, sem entretanto ser admitido no centro das atividades de grupo.
- Observação Participante Ativa (OPA), o pesquisador tenta por meio de um papel desempenhado no grupo, adquirir um *status* no interior do grupo ou da instituição que ele estuda. Ele está simultaneamente dentro e fora do grupo.
- Observação Participante Completa (OPC), o pesquisador ou está implicado desde o início, porque já era membro do grupo antes de começar a pesquisa, ou ele torna-se membro do grupo por conversão, porque provém de fora.

Dentro dessas técnicas da observação do pesquisador, a pesquisa fez uso da Observação Participante Ativa (OPA), pois justifica a intenção da participação como pesquisadora que desempenha o papel de observar por fora da situação de aula e ao mesmo

tempo participar ativamente no processo, tanto como professora e como sujeito participante da pesquisa pois as formas de agir da professora dentro do grupo modificam-se de acordo com o contexto do grupo e também de acordo com os seus próprios estudos.

Nesse sentido, a P-A de Barbier veio ao encontro das nossas necessidades de se trabalhar a interação em sala de aula, pois, a partir do momento que a metodologia de pesquisa aceita o caráter complexo do ser humano, ela também é capaz, de englobar os processos de ressignificações identitárias pelos quais os alunos passam. Portanto a intenção de mudança de atitude do sujeito ou do grupo em relação à nova realidade que se impõe, desenvolvida coletivamente, afinal, “não se trabalha sobre os outros, mas sempre com os outros” (BARBIER, 2007, p. 14).

3.2 O CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa-ação foi realizada em dois momentos, no primeiro e no segundo curso temático: Oralização do conto *Mukashi banashi* (histórias antigas), oferecido pelo Programa Permanente de Extensão (PPE UnBidiomas).

O primeiro curso foi de 45h e durou um semestre, com um encontro, semanal. Consideramos esse como um projeto piloto, pois houve três participantes inscritos e apenas dois permaneceram até o final do curso. Contudo, foi um curso que nos trouxe retornos e informações, que auxiliaram na elaboração e no desenvolvimento do segundo curso.

O segundo curso teve a duração de um mês e uma semana; com dois encontros por semana, com 2h cada, no total de 20h de curso, que, no final por motivo da apresentação (narraremos mais adiante) se estendeu um pouco além do plano. Nesse segundo curso foram oito participantes inscritos e todos permaneceram até a finalização do curso.

Esse curso foi oferecido para toda a comunidade, que atendesse ao pré-requisito de possuir um domínio básico da LJ, ou seja, referente a 5 semestres de curso do módulo livre de japonês. Esse requisito foi necessário, porque trabalhamos com a leitura de um gênero, já com alguma complexidade linguística.

3.3 OS PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram os alunos matriculados no curso temático, citado anteriormente, oferecido pelo Programa Permanente de Extensão na Universidade de Brasília.

Como forma de resguardar a identidade dos participantes, foram escolhidos pseudônimos para representá-los: Ana, André, Carine, Carla, Dominique, Gabi, Kevin, Lorena, Paula e Roberto.

Os participantes da pesquisa foram dez no total, contando com os que permaneceram até o final dos dois cursos. Na faixa etária de 18 a 26 anos, a maioria estudantes, foram sete do sexo feminino e três do sexo masculino. Quanto ao domínio da língua japonesa era um grupo heterogêneo.

A seguir apresentamos o quadro resumo do perfil dos participantes, coletado a partir do questionário para traçar o perfil do aluno, aplicado nos dois CTs:

QUADRO 2 - RESUMO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES DO CT1

Participantes	Gênero	Idade	Profissão	Tempo(semestres do curso de Letras-japonês ou horas no curso de módulo livre)
Carine	feminino	21	Estudante de graduação de Letras Japonês	8 semestres
Paula	feminino	21	Estudante de graduação de Letras Japonês	8 semestres

QUADRO 3 - RESUMO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES DO CT2

Participantes	Gênero	Idade	Profissão	Tempo(semestres do curso de Letras-japonês ou horas no curso de módulo livre)
Ana	feminino	21	Estudante	600h
André	masculino	26	Professor e Estudante doutorando de matemática	300h
Carla	feminino	21	Estudante	300h
Dominique	feminino	22	Estudante de graduação de desenho industrial	240 no curso e ela também estudou a infância toda na escola japonesa de Araçatuba-SP, sua cidade natal.

Gabi	feminino	23	Estudante para concurso público	300h
Kevin	masculino	25	Analista de crédito em uma instituição financeira	300h
Lorena	feminino	18	Estudante	300h
Roberto	masculino	21	Estudante de graduação Letras- inglês	300h

(Quadro meu)

3.4 OS INSTRUMENTOS

Para uma pesquisa-ação é essencial uma escolha adequada do instrumento para o registro de dados, um instrumento que mostre no processo, o mecanismo de envolvimento dos sujeitos da pesquisa, do pesquisador e a proposta de resolução do problema. Tendo em vista o objetivo da pesquisa de realizar uma pesquisa-ação, o pesquisador deve permitir aos participantes expressarem a percepção que têm da sua realidade. Ilustro a seguir o instrumento elaborado:

Na pesquisa-ação é criada uma situação dinâmica social radicalmente diferente daquela da pesquisa tradicional. O processo, o mais simples possível, desenrola-se num tempo frequentemente curto, e os membros do grupo envolvido tornam-se íntimos colaboradores. A pesquisa-ação utiliza instrumentos tradicionais da pesquisa em Ciências Sociais, mas adota ou inventa novos. (BARBIER, 2007, p.56)

Sendo assim, o instrumento mais apropriado é o diário de bordo (doravante DB ou DBs para mais de um), que comporta bem esse caráter de intimidade com afetividade e as reações em relação ao mundo circundante. “Registram-se pensamentos, sentimentos, desejos, sonhos muito secretos num diário de itinerância, que pode ser igualmente comparado ao diário de bordo”. (BARBIER, 2007, p.134). Portanto o DB favorece a necessidade da pesquisadora-autora de ouvir a voz dos interesses dos sujeitos participantes.

Estendemos o DB para o grupo de alunos do curso temático, com o objetivo de registrar as mudanças, reflexões a partir dos acontecimentos na sala de aula. É importante sublinhar que, para a confecção dos diários, os alunos foram orientados a escrever suas

impressões e sensações em relação às aulas/atividades realizadas em sala, de maneira livre e espontânea. Não havia um modelo ou esquema rígido a ser seguido.

Os diários de bordo puderam ser escritos em LM e/ou em LJ à escolha do participante. No entanto, alguns optaram em escrever em LJ, por esse motivo estes DBs quando transcritas para se tornarem documentos da pesquisa foram versadas para o português por mim com o propósito de facilitar o entendimento destes documentos aos leitores.

Dessa forma enumeramos todos os instrumentos aplicados com a finalidade de nos fazer perceber as transformações ocorridas nos sujeitos participantes.

- a) Questionário para traçar o perfil dos participantes;
- b) Diários de bordo;
- c) Questionário de reflexão final; (Anexo A)
- d) Gravação em vídeo da apresentação final do conto *Momotarô* (Anexo C em DVD).

Vale esclarecer que o Questionário de reflexão foi aplicado somente para os participantes do CT2 via e-mail, na oitava aula, tendo sido retornados respostas de apenas quatro dos oito participantes.

3.5 SEQUÊNCIA DAS AULAS

“Mil palavras não deixarão uma impressão tão profunda como um único ato.” Henrik Ibsen

Nesta parte do trabalho relatamos os momentos das sessões das aulas, as quais tomaram forma a partir das atividades selecionadas do livro de Viola Spolin (2000), da tese da Reis (2008) e outras atividades que foram experienciadas na prática na disciplina da Prof.^a Dr.^a Maria da Glória M. dos Reis, “Teatro no Ensino de LE”, ministrada no 2º semestre de 2011 no PPGLA/UnB. Acrescenta-se ainda, a minha formação nas aulas de teatro de improviso, durante o ano de 2012, no curso de Teatro no Ato⁸, e, além disso, o enriquecimento de algumas práticas das atividades feitas no minicurso “Jogos de Dramatização” no CIFLE⁹ /UFRJ com o Prof. Dr. Luiz Carlos Balga- UFRJ.

⁸ No Ato Produções, 716 norte, Brasília-DF.

⁹ Colóquio Internacional de Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras: desafios de aprendizagem e do ensino realizada em março 2012.

Ressaltamos que precedido o início do CT2, as aulas foram previamente planejadas (anexo II) com as atividades, trechos de leitura do texto e temas para a improvisação, no entanto, essas atividades em alguns momentos precisaram ser trocadas, ao serem adaptadas ao momento da aula, seja pela disposição dos alunos e/ou pelas necessidades percebidas pela professora-pesquisadora. Portanto, não houve uma sequência pré-estabelecida e imutável, mas um leque de possibilidades a ser usado em cada situação.

Basicamente, iniciávamos as aulas com a leitura dos diários, algumas vezes discutíamos essa leitura, depois partíamos para o aquecimento, incorporando alongamento do corpo, respiração, gesticulação e aquecimento da voz. Logo após, desenvolvíamos uma atividade de interação, seguida de variadas maneiras de leitura e oralização do conto. Discutíamos as dúvidas de vocabulário ou de expressão quando surgiam. Depois da realização de um jogo de improvisação, finalizávamos com uma encenação livre do trecho do conto lido na aula e posteriormente com a escrita dos diários de bordo.

O objetivo geral da experiência era verificar em que medida as atividades poderiam favorecer a comunicação dos sujeitos ampliando seus contatos com a LJ por meio de jogos teatrais e a oralização do conto escrito. Como objetivos específicos foram estabelecidos: trabalhar a entonação e a pronúncia através da transmissão vocal do texto e utilizar a voz, o olhar e o corpo para dar vida ao texto escrito.

No que tange à análise dos diários de bordo, é preciso ressaltar que os dados colhidos foram suscitados pela minha solicitação de que a redação do DB fosse feita ao término de cada aula, mas quando não houvesse tempo, isso deveria ser feita em casa para serem lidos na aula posterior. Vale ressaltar que uma das dificuldades da coleta de dados foi a irregularidade na produção dos diários. Alguns participantes elaboraram até a sexta aula e outros fizeram apenas um ou outro DB.

Como já foi dito anteriormente, pelo fato de estar diretamente implicada na pesquisa, ou seja, na concepção do dispositivo, na sua aplicação, na coleta dos dados e em suas respectivas análises, cabe ressaltar que a interpretação tanto destes dados da sequência, quanto das análises feitas no capítulo posterior se deu de forma subjetiva e interpretativista.

A análise dos comportamentos e atitudes dos participantes da experiência passaram pelo relato dos DBs que foram interpretados por mim com fins de justificar a validade da pesquisa. Durante as análises me inscrevo sempre na subjetividade, na análise da experiência vivida. Vale ainda acrescentar que o objetivo desta análise é fazer emergir as representações que os participantes tiveram das atividades realizadas e de mostrar como a dinâmica do sujeito se manifesta através desta experiência pedagógica.

Vale destacar ainda que, para a coleta de dados, empregamos os dados dos DBs e do questionário dos participantes dos dois cursos temáticos propostos, porém nesta análise cronológica das sequências de aula, descrevo somente os do CT2.

3.5.1 Primeira Aula

O objetivo da primeira aula foi aconchegar os participantes tanto no contexto da pesquisa como também no grupo da sala de aula. Com atividades e jogos teatrais procurei provocar interação entre os participantes e entre os participantes com a professora-pesquisadora a fim de criar um ambiente em que pudéssemos reduzir os conflitos que podem existir quando tratamos do falar em LE.

No primeiro contato com os participantes dei uma breve explicação geral sobre o desenvolvimento do curso, mesclando os objetivos propostos da pesquisa. Em seguida foi dada uma explicação sobre o conto *mukashi banashi*. Para minha surpresa todos já tinham algum conhecimento destas narrativas e já haviam ouvido algumas destas histórias antigas. Verificamos que entre os 10 (dez) participantes (do CT1 e CT2), três deles já conheciam a história do *Momotarô*. Após a discussão sobre como e onde surgiram as narrativas, entreguei uma cópia do texto escrito para cada um deles. Identificamos a estrutura da narrativa, as falas dos personagens e as do narrador.

Para traçar o perfil dos participantes aplicamos o questionário com 7 (sete) perguntas, das quais as 4 (quatro) primeiras seriam para constatar um perfil geral (idade, gênero, profissão, tempo de estudo), exposto no quadro 2 e 3 da seção: 3.3 Os Participantes. Analisaremos as respostas das outras 3(três) a seguir:

5) Qual é a expectativa com relação ao curso?

QUADRO 4 - EXPECTATIVA DOS PARTICIPANTES

Ana	<i>Me forçar a falar mais japonês, porque particularmente tenho tendência a fugir dessa parte do curso.</i>
André	<i>Melhorar a parte da expressão em japonês, uma dificuldade particular.</i>

Carine	<i>Gostaria de utilizar os conhecimentos aprendidos de Letras-Japonês, e desenvolver a minha oralidade e minha autoconfiança ao utilizar a língua.</i>
Carla	<i>Eu espero que com ele eu possa aprender um pouco mais da LJ e consiga compreender melhor a língua.</i>
Dominique	<i>Melhorar a minha dicção e facilitar a minha fala em japonês</i>
Gabi	<i>A minha expectativa é de que ao terminar esse curso eu tenha mais segurança para falar e ler japonês.</i>
Kevin	<i>Desenvolver a pronúncia e aprender mais sobre a cultura e a forma de comunicação nas mais diversas situações.</i>
Lorena	<i>Melhorar a minha compreensão do idioma e adquirir uma dicção mais natural ao falar em japonês.</i>
Paula	<i>Melhorar a minha entonação e ganhar confiança e segurança na hora de falar em japonês.</i>
Roberto	<i>Espero ter a oportunidade de voltar a estudar a LJ e desenvolver autonomia e segurança para usá-la.</i>

(Quadro meu)

3.5.1.1 Análise das respostas

A expectativa dos alunos, ao iniciar o curso, é de *melhorar, desenvolver, compreender* a LJ, isso pode significar que eles se consideram conhecedores da língua. No entanto, faz-se necessário a *segurança e a confiança* para efetivar esse saber: o falar a LJ. Estes depoimentos nos fizeram questionar o que é ter segurança/confiança ao falar a LE?

Reis (2008) discute em sua tese sobre o que seria esta comunicação real e quais seriam os obstáculos para se chegar à troca efetiva; e explicita um pressuposto importante que responde ao questionamento: “o aprendiz só pode liberar sua fala e manifestar o desejo de encontrar uma língua/cultura estrangeira na medida em que seu percurso pessoal e suas relações subjetivas, incluindo a afetividade, permitam-lhe chegar a isto” (op.cit, p. 52).

Esse pressuposto da autora nos permite entender algumas questões implicadas na realização de uma comunicação real, que podem envolver as relações subjetivas, significando a resistência, ou o bloqueio para falar a LE. Essa inibição pode ser um obstáculo advindo do

medo de errar e/ou quando os meios languageiros do aprendiz não acompanham a sua necessidade de expressão.

Um dos escopos do nosso trabalho é observar e refletir como o aprendiz reage diante da situação de bloqueio, seja por questões emocionais e/ou por não encontrar as palavras para expressar o que deseja. Portanto é preciso compreender as razões destes obstáculos para se chegar à troca efetiva dos aprendizes, os obstáculos languageiros e comunicativos comuns em um início de trabalho com uma LE.

A nosso ver, isso irá permitir o desenvolvimento de uma linguagem corporal e a abertura de outras vias sensitivas para as atividades em LE. Justamente uma das ênfases do nosso trabalho no desenvolvimento da linguagem com os jogos teatrais. E agora iremos para a pergunta seguinte que nos apresentará as razões dos participantes em estudar a LJ.

6) Por que você estuda LJ?

QUADRO 5 - MOTIVO DOS ESTUDOS DE JAPONÊS DOS PARTICIPANTES

Ana	<i>Acho divertido e ela me atrai.</i>
André	<i>Porque acho uma língua muito bonita, mas principalmente por desafio de aprender uma língua tão difícil.</i>
Carlos	<i>Porque sempre gostei da língua e da cultura e gostaria de um dia poder ir ao Japão e conseguir interagir com as pessoas de lá.</i>
Carine	<i>Porque gosto da cultura pop japonesa (música, anime, dorama, etc.)</i>
Dominique	<i>Porque gosto da cultura de um modo geral e tenho vontade de estudar no Japão futuramente, além de ter a descendência.</i>
Gabi	<i>Porque acho a LJ muito interessante, ela é bastante diferente das outras línguas que já estudei.</i>
Kevin	<i>Porque gosto da cultura, do zelo e respeito do espaço alheio, honestidade, trabalho em equipe, além da própria linguagem oral e escrita.</i>
Lorena	<i>Por interesse na língua e na cultura do Japão.</i>
Paula	<i>Porque foi a minha língua materna, mesmo não sendo a</i>

	<i>minha língua predominante, e também quero ensiná-la para outras pessoas.</i>
Roberto	<i>Porque japonês é uma língua asiática de maior influência</i>

(Quadro meu)

3.5.1.2 Análise das respostas

A motivação dos participantes está voltada ao *gosto pela cultura*, a vontade do *desafio de conhecer uma língua diferente*, percebemos que esses depoimentos estão carregados de afetividade pela cultura inerente da LJ.

Outro aspecto que me parece extremamente importante foi colocado por Carine, como também por Gabi e Carla (na resposta à pergunta posterior), que a aprendizagem da LJ está relacionada diretamente com o interesse pela cultura do país. Isso nos faz questionar a influência desses desenhos em quadrinho na formação social desses aprendizes. A cultura do *mangá* (as histórias em quadrinho), *animes*, (desenho animado), *j-pop*, (música japonesa pop), e os *samurais*, são os recortes da cultura proeminentes que os brasileiros têm sobre a cultura japonesa. O professor Joji Ikezu (2011) discute sobre o que consiste aprender/ensinar LJ com acesso a tecnologia.

[...]aprender uma LE é expandir nossa visão do mundo e isso é um ato prazeroso e divertido[...] Atualmente com a difusão da internet podemos facilmente ter acesso não apenas a textos especializados em literatura ou tecnologia, mas a diversos assuntos como gastronomia, viagem, cultura pop. [...] Gostaria muito que as pessoas que almejam seguir a carreira de professor de japonês soubessem ouvir J-pop, cantar em karaokê ou ler uma revista de moda **não são maneiras divertidas de estudar a língua japonesa, mas que são em si o objetivo de se aprender esse idioma** (IKEZU,2011, p.25, ênfase da autora).

Compreendemos que os interesses do aprendiz de LJ estão muito além das estruturas linguísticas, os quais são como um auxílio no processo de aprendizagem. Bem como salienta Ikezu “O aprendizado não deve ser de acumulação lenta de itens gramaticais e lexicais, como o encaixe de tijolos para levantar um muro. [...] o importante é o aprendiz ter uma atitude proativa de querer aprender uma língua ao mesmo tempo em que usa ” (op.cit, p.26). Essa atividade proativa, conforme o autor explicita, é o interesse que deve ser cultivado pela cultura japonesa tanto pelo aprendiz como também pelo professor. Assim estudar a LEJ para a

comunicação, como exemplifica autor, deve ser como um “processo de produção artesanal de papel em que fibras imersas em um tanque são suspensas, daí usando-se um quadro com tela, quadro este que dará forma ao papel ”(ibidem).

Curiosa a atração citada por Ana sobre a LJ, é *divertido e ela me atrai*, esta atração pela LE pode significar o desejo, o amor e a identificação com esse outro, o JLE. Tratar a LE como sedutora nos remete aos estudos de Reis (2008, p.150) que cita Patrick Anderson ao ressaltar a LE como uma “estranheza sedutora”, sedução essa que vem da língua que o aluno quer aprender. Além disso, Ana relata que estudar LJ *é como um modo de escape das pressões do dia-dia*. Assim podemos entender o quanto significa o desejo e o amor pela LJ, ou seja, o desejo de comunicar que vai levar à construção de uma nova enunciação na LE da aprendiz.

Importante ressaltar, como no depoimento de Kevin, em que ele se identifica com os aspectos da cultura japonesa, ao passo que denuncia a insatisfação de alguns pontos da sua própria cultura (brasileira): *Porque gosto da cultura, do zelo e respeito do espaço alheio, honestidade, trabalho em equipe*. Kevin justifica gostar de estudar a LJ por perceber a cultura (japonesa) do outro apenas em seus aspectos positivos, a nosso ver, isso pode ser uma certa dose de identificação, ou pode ser um idealismo construído. Sobre a identificação definida por Hall (2000,p.62): “as identificações são os mecanismos pelos quais são construídas as identidades que, fragmentadas, estão em constante movimento”. Assim entendemos que as identificações são necessárias para construir pertencas, isto é, para situar o sujeito no mundo e nas relações sociais.

Interessante destacarmos também os interesses das aprendizes Dominique e Paula; elas declaram sua ascendência japonesa e por isso a necessidade de falar a língua da família, isso pode estar relacionada com as crenças, principalmente entre os brasileiros, que descendentes de japoneses por circunstância do traço físico deveriam falar a LJ.

7) Que significado possui a LJ para você?

QUADRO 6 - O SIGNIFICADO DA LÍNGUA JAPONESA

Ana	<i>É como um modo de escape das pressões do dia-dia.</i>
André	<i>Um desafio no princípio, mas tornou-se muito interessante no decorrer do aprendizado.</i>
Carla	<i>Para mim tem vários significados, me lembra mangás,</i>

	<i>animes, j-pop, doramas e outras coisas.</i>
Carine	<i>A primeira vista, a LJ parece ser bem fácil de aprender por conter uma fonética parecida com a do português, porém a estrutura gramatical é diferente e a cultura formal/informal com determinada pessoa influência na língua, tornando-a mais complexa.</i>
Dominique	<i>Significa um vínculo afetivo muito forte, pois metade da minha família é descendente, além do fato da minha cidade natal ser região colônia, significa também poder ler mangás, revistas, ouvir J-pop, ver dorama, anime...</i>
Gabi	<i>Para mim LJ significa mangá, anime, dorama, j-pop, samurais, tradições, artes marciais, tecnologia, etc.</i>
Kevin	<i>Ela traz a história de um povo cheio de honra, determinação e mudanças.</i>
Lorena	<i>A LJ por si só expressa toda a sua magia, pois várias coisas ao mesmo tempo, desde polida até engraçada.</i>
Paula	<i>A LJ para mim remete a minha infância, minha ligação com a minha família e significa vencer uma barreira quando eu for capaz de utilizar a língua com confiança.</i>
Roberto	<i>Alta tecnologia e cultura de massa.</i>

(Quadro meu)

3.5.1.3 Análise das respostas

O significado da língua para as aprendizes Dominique e Paula também tem relação com a afetividade familiar, a infância, a comunidade natal, por ser uma das línguas da família, podemos entender que são essas as razões que implicam a vontade de se fazer expressar na comunidade, para manter os laços com a sua ascendência. Observamos que tanto Dominique quanto Paula são mestiças, um dos pais com ascendência e outro não. O que tem um papel importante no seu depoimento.

Maki Endo, no seu artigo: “Cultura e Identidade dos *Nikkeis*” (descendente de japonês) expõe:

Mas por que muitos Nikkei acham necessário estudar japonês? Um deles é o fator alheio aos próprios Nikkei, ou seja, como as pessoas ao seu redor os veem e os avaliam. Denunciados pelos traços fenotípicos, ou pelo nome, é muito comum lhe atribuírem o rótulo de japonês. “É japonês, então sabe falar japonês”! Concluem, para logo perguntarem: Você é nikkei? Sabe falar japonês? [...] E o outro é o fator inerente à própria pessoa, ou seja, por ela se identificar muito com suas origens sente vergonha por não saber falar a língua, apesar da sua ascendência (ENDO, 2011, p.67).

De acordo com a autora, estudar LJ para os aprendizes descendentes é justificado pela identidade do indivíduo, que marcada por um *vínculo afetivo muito forte com a família e a comunidade* pertencente as suas identidades podem estar na zona fluida que migra transpondo as divisões existentes entre a cultura japonesa e a cultura brasileira. Essas divisões culturais enfrentadas pelos chamados *nikkei* são compreendidas nos estudos da Endo (op.cit) como as divisões culturais enfrentadas pelos grupos “étnicos minoritários”, ou seja, que eles na sociedade brasileira são considerados *nikkei* e vistos como “japoneses” e na sociedade japonesa no Japão são considerados como *nikkei*, vistos como “brasileiros”.

Portanto, eles pertencem à zona de fronteira, entre a maioria e a minoria, entre o passado e o presente e, ao mesmo tempo, é um espaço temporal ambíguo que se faz presente como um processo ou um estado transitório, fronteiro, que liga estes “entre”(ENDO, op.cit). E pode ser esta a razão dos descendentes de japoneses procurarem se apropriar da LJ como uma forma de desvendar a identidade, pois a língua imanente à cultura é subjetiva, um processo formador da consciência dos sujeitos.

Para Kramsch (1998, p.3): “a língua é um sistema de signos que é vista como tendo em si um valor cultural”. Isso nos faz entender que os falantes identificam os outros através da língua que se fala, constituindo-se num símbolo de sua identidade social.

- 8) Como você se sente ao usar a LJ para se comunicar com outras pessoas que já conhecem a língua?

QUADRO 7 - COMO OS PARTICIPANTES SENTEM AO FALAR A LJ

Ana	<i>Com um pouco de vergonha e receosa, porque acho que não falo tão bem quando deveria.</i>
André	<i>Muito inseguro</i>
Carla	<i>Insegura, não acho que meu japonês seja bom suficiente ainda e muitas vezes me perco no que o outro está tentando me dizer.</i>

Carine	<i>Fico tímida e evito ao máximo o uso do japonês.</i>
Dominique	<i>Me sinto realizada por conseguir falar/entender a língua e ver que os estudos de japonês estão contribuindo para esse progresso.</i>
Gabi	<i>Eu me sinto bastante tímida e sem confiança nos meus conhecimentos da língua. Sinto que não serei compreendida.</i>
Lorena	<i>Me sinto muito tímida, e tenho um certo medo de acabar dizendo coisas erradas ou bobas demais.</i>
Kevin	<i>Ainda me sinto bastante confuso no momento de formular frases mais completas, por falta de vocabulário.</i>
Paula	<i>Sinto-me envergonhada, como se ainda não tivesse o conhecimento suficiente para se comunicar com outras pessoas em japonês.</i>
Roberto	<i>Não me sinto confiante o suficiente para conversar em japonês ainda.</i>

(Quadro meu)

3.5.1.4 Análise das respostas

Finalizando esta etapa de análise das respostas do questionário, observamos que exceto Dominique, todos os outros participantes revelam que sentem *vergonha, receio, timidez, confusão, sem confiança, insegurança*, ao efetivar a comunicação real da LJ com outras pessoas que já conhecem a língua. Depreendemos o significado desse falar como discutido na primeira análise das respostas (item 3.5.1.1). A relação de falar a LE que envolve as questões subjetivas dos aprendizes, por sermos constituídos pela língua.

No segundo momento da aula propusemos duas atividades com o objetivo de preparação do corpo e da mente para as outras atividades didáticas. Iniciamos com o jogo do “sentindo o eu com eu” (SPOLIN, 2000 p.51) e logo em seguida o jogo “caminhar pelo espaço” (REIS, 2008, p.93). Ressalto que todos os jogos citados nesta pesquisa estão com algumas modificações que foram necessárias para serem adaptados ao ensino de LEJ. É importante destacar também que todas as instruções sejam para o aquecimento como para os

jogos, eram dadas em LJ, no entanto quando não houvesse entendimento explicávamos em LM.

Descrevemos tanto os jogos como também as improvisações executadas nas aulas, em quadros, pois a nosso ver, isso guia os leitores com mais clareza. Observamos a seguir os jogos de aquecimento.

QUADRO 8 – JOGO SENTINDO O EU COM EU

Nome do Jogo	Sentindo o eu com eu
Ponto de concentração	Em sentir o eu com eu
Descrição	Todos os participantes em pé começando com a sola do pé, eles devem sentir o que está em contato com os seus corpos em cada ponto. Os pés sentem a meia, os sapatos no chão, as pernas sentem a calça ou os vestidos, os quadris sentem o cinto, os dedos os anéis, os dentes sentem a língua, etc. As instruções são dadas pelo (a) professor (a).

(SPOLIN, 1979/2000)

QUADRO 9 – JOGO CAMINHAR PELO ESPAÇO

Nome do Jogo	Caminhar pelo espaço
Ponto de concentração	Os participantes devem se desvencilhar um pouco das preocupações externas e “entrar” na experiência não apenas de forma intelectual mas fazer com que o corpo também participe
Descrição	A atividade consiste em fazer com que todos os participantes andem na sala de forma a ocupar todo o espaço de forma equilibrada, de modo a não deixar “buracos”. O professor dirige o exercício e no momento em que ele bate as palmas todos param e verificam se o espaço foi bem ocupado, passados alguns segundos voltam a caminhar. Depois de trabalhar alguns minutos com o deslocamento acrescenta também a respiração. Propõe variados ritmos de respiração, movimentando ao mesmo tempo membros e todas as partes do corpo.

(REIS, 2008)

Em seguida aplicamos um jogo de interação. Por entendermos que o processo de apropriação de LE é um contínuo inquietar-se. Os aprendizes oscilam, muitas vezes, entre momentos de prazer e conflito, deslumbramento e estranheza. E grande parte das experiências pelas quais o estudante vai passar em LE, no início de sua aprendizagem, possivelmente será nos momentos de interação em sala de aula. E é por isso que buscamos privilegiar essas instâncias. Portanto fornecer espaço na sala de aula para que o aluno possa lidar de modo mais natural com esses conflitos pode ser um modo de tornar o aprendizado de LE um pouco menos angustiante. Com este intuito fizemos o seguinte jogo.

QUADRO 10 – JOGO DE INTERAÇÃO COM AUXÍLIO DOS MEMBROS DO CORPO

Nome do Jogo	Jogo de interação com auxílio dos membros do corpo
Ponto de concentração	Aproximar a relação entre os alunos e entre o/a professor/a com os alunos no primeiro encontro.
Descrição	Todos os participantes posicionados em pé. O participante encosta a sua ponta do dedo na ponta do dedo de outro participante e fala o seu nome; em seguida troca de colega e repete o nome até passarem por todos os colegas, depois trocam as parte do corpo a serem tocadas e apresentam a profissão, em seguida o que gosta, depois o que não gosta e para o fechamento da auto apresentação qualquer palavra de saudação.

(BALGA, 2012)

Em seguida sentamos e cada participante escreveu a sua auto apresentação no caderno do DB. Depois apresentaram oralmente a auto apresentação sentados na carteira, de frente para os colegas que estavam organizados em círculo. Descrevemos a auto-apresentação de Kevin a título de exemplo.

QUADRO 11 – AUTO-APRESENTAÇÃO DO KEVIN

<p>こんにちは！ぼくは Kevin です。</p> <p>ぼくは会社員です。時々パンを作ります。家族は3人です。</p> <p>家内と子供とカンダンゴランジアに住んでいます。趣味は日本語の勉強と家族と散歩することです。映画が好きです。ぼくはもちろん日本に行きます。あそこで遊びにいきたいです。大学で <i>sistema de informação</i> をべんきょうした。では</p>

よろしくおねがいします。

Olá! Eu sou Kevin.

Eu sou funcionário de uma empresa. Às vezes faço pão. Minha família tem três pessoas, eu, minha esposa e meu filho moramos na Candangolândia. O meu hobby é estudar LJ e passear com a minha família. Gosto de filmes. Certamente irei ao Japão, quero ir para passear. Estudei sistema de informações na universidade. Prazer em conhecer.

(versão em português da professora-pesquisadora)

(Quadro meu)

Importante ressaltar que o objetivo do processo desta atividade de auto-apresentação era possibilitar uma avaliação oral dos participantes no curso. A avaliação oral consistia em cinco etapas que os participantes executariam de acordo com o planejamento do curso:

- 1º escrever a auto-apresentação;
- 2º apresentá-la para os colegas oralmente, enquanto a professora-pesquisadora filmava;
- 3º assistir a filmagem e relatar no DB acerca da sua apresentação;
- 4º reapresentação e regravação no último dia do curso;
- 5º assistir a sua reapresentação e refletir no DB sobre a sua experiência.

A partir de todo este processo poderíamos analisar as reflexões dos participantes e avaliar o processo do curso. No entanto, no desdobrar do curso os participantes enveredavam-se por outro percurso que levou-os a experienciar um momento único, no qual ultrapassaram a fronteira da sala de aula. Eles foram para o palco teatral e apresentaram o conto *Momotarô* para familiares, amigos, professores e outros. Por essa razão a avaliação oral planejada não se sucedeu. No entanto, o desenrolar de todo o processo de apresentação da peça improvisada trouxe a cada um dos aprendizes contribuições de experienciar uma nova maneira de aprender uma LE.

Portanto, nesta primeira aula conhecemos as perspectivas e soubemos quem são os participantes dessa nova jornada. Assim, podemos explorar esses sujeitos que constituem uma comunidade chamada de sala de aula de LEJ, um lugar complexo enredado de discursos mediados pela língua e cultura local.

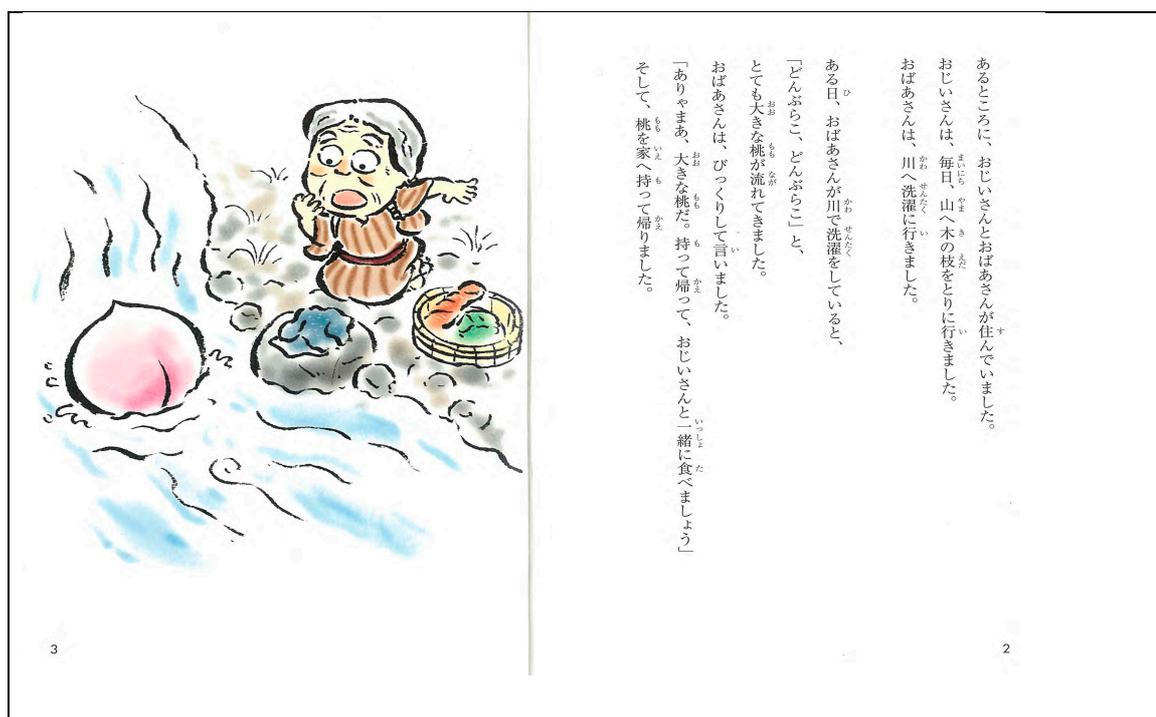
3.5.2 Segunda Aula

O objetivo era aprofundar o trabalho com a entonação e o ritmo, desenvolver o uso do olhar e dos gestos para auxiliar a expressão oral e ampliar a capacidade de concentração na aula.

Iniciamos com a distribuição do caderno para a escrita do DB, e com as explicações necessárias (do como e do porquê do DB). A intenção dos DBs era ter acesso à palavra do sujeito, ao relato pessoal de suas impressões em relação à experiência. Propusemos aos participantes a escrita no DB que expressasse as impressões que tinham em relação a cada aula. As escritas do DB foram solicitadas em todas as aulas posteriores à primeira.

Em seguida alongamos o corpo, incorporando a respiração, ao som de uma música *jpop*¹⁰ com o movimento de “caminhar pelo espaço” (quadro 9). Iniciamos a leitura do trecho do conto *Momotarô*¹¹ (menino pessêgo, c.f. p.25, item 2.5), apresentado a seguir.

QUADRO 12 – MOMOTARÔ PARTE 1



Versão para português da pesquisadora-autora¹²

(*Momotarô* c.f. rodapé10)

¹⁰ nome da música: Pe'zmoku - ちよつと <<http://jpop.yinyueabc.com/Pe%27zmoku/ちよつと/>> a escolha da música foi por dois motivos: o ritmo- animado- e por ter sido indicada por um aluno.

¹¹ Texto de ODA MASAKO. *Momotarô. Reberu betsu nihongo tadoku raiburarī* (Biblioteca de leitura extensiva por nível), nível 2, v.1 ed.ask. Japão, 2006.

Após a leitura da primeira parte do texto discutimos as dúvidas (vocabulário e estrutura). Em seguida o grupo leu três vezes o mesmo trecho do texto. E passamos para o jogo de leitura com o olhar, que para Boal (1987) significa um jogo com a finalidade de “desconstrução do corpo marcado”.

QUADRO 13 – JOGO DE LEITURA COM O OLHAR

Nome	Jogo de leitura com o olhar
Ponto de concentração	Fazer o participante desconstruir o corpo marcado pela repetição das ações habituais. Praticar a oralização do texto tendenciando ao diálogo em par com o outro colega.
Descrição	O aprendiz após a leitura do texto direciona o olhar para escolher o/a colega que dará a continuidade à leitura. Os aprendizes devem sentar em círculo.

(REIS, 2008)

Depois escolhemos o tema do texto lido, e fizemos uma improvisação.

QUADRO 14 – JOGO DE IMPROVISACÃO

Tema	Uma grande surpresa
Tempo para preparo	1 a 2 minutos
Tempo de encenação	Até 3 minutos
Ponto de concentração	Responder: Onde?; Quem?; Como?
Grupo 1	André, Ana, Dominique, Kevin
Grupo 2	Carla, Gabi, Roberto, Lorena

(Quadro meu)

Os aprendizes da plateia, após assistirem à improvisação do grupo apresentado, respondiam às perguntas feitas oralmente pela professora-pesquisadora:

- Onde aconteceu a cena?
- Como aconteceu?
- Quem (os personagens) estava presente na cena?

¹² Em algum lugar, morava um casal de velinhos. Todo dia o velinho buscava lenha nas montanhas, e a velhinha lavava as roupas no rio. Certo dia, quando a velhinha lavava as roupas no rio, ela se deparou com um imenso pêssego flutuante descendo a correnteza do rio. A velhinha muito surpresa disse:

- Minha nossa ! Mas que pêssego grande! Vou pegar e levar para casa para comer junto com o velinho!
E levou o pêssego para casa

- O que acharam da improvisação?

Nesse momento, alguns minutos de discussão sobre a improvisação, as respostas foram subjetivas, não houve o certo ou o errado, houve uma oportunidade para expôr as impressões.

E em seguida trabalhamos a improvisação do trecho do texto, com os dois grupos apresentando a mesma parte do texto.

Logo depois fizemos o jogo da mímica e o jogo da apropriação do texto. O jogo da mímica teve o objetivo de fazer os aprendizes incorporarem os sentidos das onomatopeias e as interjeições descritas no texto.

QUADRO 15 - JOGO DA MÍMICA

Nome	Jogo da mímica
Ponto de concentração	Representar os sentidos (de susto, de alegria, de desespero, de surpresa e outros) das interjeições e das onomatopeias.
Descrição	O aprendiz representa com o corpo, gestos, sons, fisionomia para os colegas, a interjeição ou onomatopeia ditada pela professora.

(Quadro meu)

QUADRO 16 - JOGO DE APROPRIAÇÃO DO TEXTO

Nome	Jogo de apropriação do texto
Ponto de concentração	Perceber as variadas formas de leitura do texto Sentir o ritmo e as entonações do texto Interpretar o texto
Descrição	Os participantes ao lerem brincam com o ritmo e também com o volume da voz, mais alto, mais baixo, sussurrado. Em seguida o participante olha para os colegas no sentido do outro dar continuidade com um outro ritmo e entonação. E repetem pelo menos três vezes de formas diferentes

(PUPO, 2005)

Maria Lúcia Pupo discute a relevância de se fazer os jogos de apropriação do texto:

Jogos dessa natureza vêm aparecendo em uma série de práticas recentes; eles têm como finalidade fazer com que o jogador se impregne sensorialmente do texto mediante a exploração da materialidade do significante, antes de passar à improvisação teatral propriamente dita. Os jogos assim denominados constituem o avesso da tradicional leitura de mesa, na qual a abordagem é, antes de tudo, intelectual (PUPO, 2005, p.68).

Portanto este jogo tornou-se fundamental para apropriação do texto e praticamos em todas as aulas seguintes.

E finalizávamos a segunda aula com a escrita do DB. Observamos a seguir:

QUADRO 17 – DIÁRIO DE BORDO 1¹³

Ana	<p><i>Primeiramente fizemos um alongamento, achei muito divertido. Depois lemos o Momotarô, usamos várias entonações. Na hora da leitura fizemos um jogo: um começava a ler (um trecho do texto), parava e olhava para o outro. Então está pessoa que olhava, continuava a leitura. Nesse jogo usamos as várias entonações.</i></p> <p><i>E fizemos e contamos a nossa estória (improvisação):</i></p> <p><i>O grupo 1, o nosso, ficou meio bagunçado, mas o outro grupo entendeu a mensagem (da estória, pois teve um comentário logo em seguida) que era a maçã e Newton.</i></p> <p><i>O grupo 2 apresentou a Amy Winehouse e o Michael Jackson, entendi mas estava sem graça.</i></p> <p><i>E finalizamos com uma apresentação do trecho do Momotarô que foi super divertido!</i></p>
André	<p><i>Hoje teve alongamento e foi muito divertido. Isso ajudou a refrescar a mente.</i></p> <p><i>E lemos o Momotarô e exercitamos variadas entonação do texto, isso foi muito engraçado. Encenamos. Isso foi divertido, engraçado e difícil. Adorei a aula, mas eu achei muito difícil.</i></p>
Carine	<p><i>Achei a aula de hoje diferente das aulas de japonês comuns.</i></p> <p><i>E se as aulas fossem iguais às aulas da prof.^a Kimiko, talvez fossem mais divertidas. Ultimamente, como não tenho usado o japonês, o japonês que aprendi acabo por esquecer-los. Desculpe-me professora!</i></p>

¹³ Os diários de bordo de Ana, André e Dominique foram versadas para o português, no entanto, mantive a descrição da forma que foi escrito pelos aprendizes, somente alguns parênteses foram acrescentados por mim.

	<i>Mas prometo que para próxima aula esforçar-me-ei para falar mais em japonês.</i>
Carla	<i>Não escreveu</i>
Dominique	<p><i>A primeira coisa que fizemos, na aula de hoje, foi o alongamento. Depois lemos a estória de Momotarô, todos usaram várias entonações. Foi realmente divertida. Fiquei com um pouco de vergonha, mas foi super divertido. Acho um pouco difícil usar as entonações diferentes, as vezes penso: que tipo de entonação usar; fico um pouco apreensiva, confusa em ter que criar uma nova, e diferente da outra, e diferente do colega.</i></p> <p><i>Depois da leitura encenamos, tivemos que improvisar uma situação, ficou um pouco confuso ao decidirmos a situação, mas na hora da encenação consegui entender melhor. Acho que se exercitarmos ficaria melhor, do que uma única vez. Acho que todos devem estar sentindo um pouco de receio ao encenar, mas acho que isso é natural. Depois disso encenamos o Momotarô, isso foi mais fácil, mas não senti espontaneidade.</i></p> <p><i>Ah! Agora penso que poderia ter falado isso, mas aquilo e outras coisas, mas vou me esforçare tentar ser mais espontânea na próxima aula.</i></p>
Gabi	<p><i>Começamos a aula fazendo alongamento, no início fiquei tímida, mas depois de algum tempo já estava mais calma. Fizemos exercícios com a boca, eu tenho uma certa dificuldade com esse tipo de exercício, mas tentei fazê-los, o melhor possível. (alongamento das cordas vocais)</i></p> <p><i>Depois nós lemos a 1ª página do texto e treinamos algumas entonações, foi bem interessante. Em seguida fizemos um jogo em que uma pessoa lia uma parte do texto e ao encerrar olhava para outra pessoa que tinha que prosseguir a leitura do texto, achei um pouco difícil, pois várias vezes tive dificuldade de escolher alguém, muitas vezes também quando terminava a parte estava todo mundo olhando para o texto e não dava para escolher a pessoa se ela não estava vendo.</i></p> <p><i>A turma foi dividida em 2 (dois) grupos cada um tinha que improvisar uma cena baseada na ideia do texto, o grupo 1 fez uma cena sobre Isac</i></p>

	<p><i>Newton, foi legal apesar do nervosismo deles. Nós apresentamos uma cena sobre 2 pessoas famosas que achavam um pote de ouro no céu, poderia ter sido mais criativo, porém o tempo era curto. Na encenação eu fiz o pote de ouro foi estranho.</i></p> <p><i>Ainda dividimos em grupos nós encenamos a 1ª página do texto, eu fui a narradora, fiquei muito nervosa e com bastante vergonha.</i></p> <p><i>Por último fizemos algumas mímicas e entonações. Foi uma aula muito diferente das que estou acostumada, tive dificuldade em me soltar e entrar no clima da aula, no entanto a aula foi muito interessante.</i></p>
Kevin	<p><i>A primeira aula foi muito divertida e interessante. A improvisação e o uso de entonações foram difíceis, mas importantes.</i></p> <p><i>Toda turma se divertiu bastante, além da aprendizagem, já que as aulas são ministradas totalmente em japonês, apesar de ainda “boiar” na metade das frases, hahaha. De qualquer forma, o curso une pessoas de diferentes níveis, o que torna as aulas mais desafiadoras e prazerosas. Certamente esse curso representará muito em nosso aprendizado. Treinar pronúncia, entonações e dramatizações certamente farão com que crescamos de forma exponencial, além de reverter a timidez daqueles mais reservados. Uma ideia interessante é que haja, posteriormente, uma continuidade, para que possamos desenvolver textos ainda mais complexos. Agradeço a gratuidade do curso, pois sem esse fator foi crucial para que eu pudesse participar quem sabe possamos fazer uns pequenos filmes dramatizando os Mukashibanashi fora do espaço da universidade.</i></p>
Paula	<p><i>Hoje a aula foi bastante divertida, aprendi várias coisas. Pensei em coisas que até agora não tinha refletido, como por exemplo, como que ando, quando assisto televisão que tipos de movimento eu faço. Ainda não tenho respostas, mas a partir de agora pensarei nas respostas.</i></p> <p><i>Essa atividade de descrever sobre os seus movimentos, de como é o seu andar foi uma forma que busquei de fazer os movimentos corporais (um atividade de alongamento) e o aluno descrever a situação, para incentivar a falar em JLE a partir dos movimentos por ele praticado.</i></p> <p><i>A outra atividade foi o improviso de uma pessoa assistindo algo, e a</i></p>

	<i>aprendiz mostra as suas emoções ao assistir para que a/o ouvinte, o outro colega, pudesse perceber o que ela poderia estar assistindo e comentar sobre a improvisação do colega.</i>
Roberto	<p><i>Alongamento é divertido. Uma boa forma de começar a aula e preparar a turma para as atividades seguintes.</i></p> <p><i>Leitura (com as várias entonações) do texto foi bom, mas eu tenho problemas com entonação. Talvez isso aconteça porque não tenho costume com o idioma. A interjeição ありやまあ (aryamaa-uma expressão de espanto usada pela personagem), ainda me parece um pouco incomum para demonstrar espanto, por exemplo. Os exercícios ajudaram um pouco, a entender o significado, como e onde usá-las, mas as onomatopeias e as interjeições do japonês são esquisitas.</i></p> <p><i>A improvisação foi a coisa mais importante, tivemos pouco para preparar (as falas). Depois tivemos que usar o japonês, Ai, não tivemos muito tempo para pensar e por isso usamos o japonês de forma mais espontânea.</i></p> <p><i>Tivemos que realmente usar o japonês, não tivemos tempo para pensar.</i></p>

(Quadro meu)

Nesse primeiro jogo de improvisação, observamos as ideias criativas dos participantes em solucionar o problema, além disso, eles trouxeram à tona a própria vivência da realidade atual.

3.5.3 Terceira aula

O encontro foi no dia 7 de agosto, os objetivos da aula eram prosseguir com atividades sobre a materialidade da palavra, através da emissão vocal do texto, e iniciar um trabalho de construção do personagem, a partir do texto e do corpo.

Iniciamos com alongamento do corpo e com uma atividade de interação.

QUADRO 18 – JOGO DE CONCENTRAÇÃO

Nome do jogo	Jogo de concentração;
Ponto de concentração	Ouvir e praticar a ação ouvida;

Descrição	<p>Todos os alunos caminham pela sala de forma livre, mas sempre ocupando todo o espaço da sala. Passam-se os códigos, estes podem ser criados com o grupo a exemplo do feito na aula:</p> <p>1- <i>Ichi</i>- falar o nome de um dos personagens do conto;</p> <p>2 - <i>Ni</i>- alguma expressão de espanto;</p> <p>3 - <i>San</i>- dar um pulo para trás;</p> <p>4 -<i>Yon</i> -dizer algo de que gosta em japonês;</p> <p>5- <i>Go</i> - bater palmas;</p> <p>Pratica-se duas vezes para fixar os códigos, em seguida a professora-pesquisadora (ou pode ser algum aluno) dita os números em japonês aleatoriamente e os participantes fazem a ação correspondente.</p>
-----------	--

(Teatro no Ato)

Seguimos a aula com a releitura da página 2-3 do texto, com o jogo da “cobra cega” que chamamos de jogo de escutar, pois destacamos no jogo a escuta do outro.

QUADRO 19 - JOGO DE ESCUTAR

Nome	Jogo de escutar;
Ponto de concentração	Ouvir o outro e ler para o outro, seguir com o corpo os ritmos da leitura do colega;
Descrição	<p>Formar par de alunos, vedar os olhos de um colega que movimentará o corpo (seja caminhando ou rastejando) pela sala seguindo o ritmo da leitura do colega.</p> <p>Depois o par de alunos troca de lugar.</p>

(REIS, 2008)

Depois trabalhamos a leitura da parte nova do texto p. 4, 5 e 6. A primeira leitura foi para discutir as dúvidas. Depois lemos duas vezes, a mesma parte do texto para que todos tivessem a leitura de toda a parte trabalhada.

Jean-Pierre Ryngaert (1995) aborda, em seu livro, “Introdução a análise do teatro” a importância da voz e do ritmo na análise do texto teatral. Durante a experiência prática, propusemos a abordagem de trabalhar a personagem começando pela sonoridade do texto. Ryngaert descreve como esse tipo de exercício pode ser feito e explica que isso não tem

nenhuma relação com o sentido, nem com a obrigação de encontrar “o tom correto”, mas sim com “tentativas de dizer” que privilegiem a materialidade do texto. Portanto, colocou-se em prática a oralização do texto com o jogo de apropriação do texto (quadro 16 e o quadro 19).

QUADRO 20 – MOMOTARÔ PARTE 2

夜になりました。
山からおじいさんが帰ってきました。
おばあさんは、
「おじいさん、見てください。
大きな桃でしょう」
と言いました。
「わあ、本当に大きな桃だ」
おじいさんは喜びました。
おばあさんは、
「さあ、おじいさん、一緒に食べましょう」
と言って、桃を切りました。

すると、桃の中から
かわいい男の子が出てきました。
おじいさんとおばあさんは、
とてもびっくりしました。
「わっ！ 桃から子どもが出てきた！」
「元気な男の子だ！」
二人には子どもがいませんでした。
だから、二人はとても喜びました。
おじいさんは言いました。
「この子は桃から生まれたから、
名前は『桃太郎』だ」

桃太郎は、おじいさんとおばあさんの
子どもになりました。
桃太郎は、ご飯をたくさん食べて、
大きくなりました。
そして、とても強くなりました。
その頃、村に悪い鬼たちが来て、
村の人たちのお金や大切なものを
とっていきました。
村の人たちは、とても困っていました。
この鬼たちは、鬼ヶ島に住んでいました。

5

4

6





(Momotarô c.f 10 rodapé)

Relevante considerar que o tema proposto para essa improvisação, distanciou-se do tema do texto devido à necessidade percebida pela professora, de os alunos aprimorarem a escuta do texto, as entonações e os ritmos da leitura feita pelos colegas.

QUADRO 21- IMPROVISACÃO 2

Tema	Ouvir algum barulho
Tempo para preparo	1 a 2 minutos
Tempo de encenação	Até 3 minutos
Ponto de concentração	Responder: Onde? Quem? Como?
Grupo 1	André, Carlos, Dominique, Kevin
Grupo 2	Ana, Gabi, Roberto, Lorena

(Quadro meu)

Em seguida jogamos o “Jogo do olhar” (REIS, 2008, p.98).

QUADRO 22 – JOGO DO OLHAR

Nome	Jogo do Olhar
Ponto de concentração	Trabalhar o olhar, a emissão vocal e a concentração; Perceber os colegas que estão na sala, a sua comunidade de LEJ, o contato do olhar, dos gestos do seu colega e também ser olhado por outro;
Descrição	Posicionar todos os participantes (aprendizes/ professor) sentados em semicírculo e um no centro, este do centro observará os olhos de cada participante, em seguida lerá qualquer frase do texto, e voltará a olhar nos olhos de todos com o olhar escolherá um deles para trocar de lugar com ele, e essa troca de lugar deverá acontecer um olhando nos olhos do outro. Assim vão se revezando.

(REIS, 2008)

Finalizávamos com a improvisação da parte 2 do conto lido e oralizado na aula.

QUADRO 23 – DIÁRIO DE BORDO 2

<i>Ana</i>	<p><i>No início da aula lemos as anotações de classe (diário de bordo). Em seguida, fizemos um relaxamento. Depois um jogo de ouvir, feito em dupla, um com os olhos vedados e outro orientado com a leitura do trecho do MOMOTARÔ, achei difícil, mas divertido! Em seguida, fizemos a leitura do trecho do MOMOTARÔ. Achei muito estranho a forma do nascimento do menino. Usamos as várias formas de entonação. Depois criamos uma estória e apresentamos, achei mais divertida. E fizemos o jogo do olhar. Depois lemos uma outra parte do texto. Hoje a aula foi realmente divertida!</i></p>
<i>André</i>	<p><i>Não escreveu</i></p>
<i>Carine</i>	<p><i>Apesar de não atuar igual a um ator da Globo, a dinâmica de encenar o conto é bastante útil. Através dessa dinâmica eu consigo aprender as falas e aos poucos consigo deixar a vergonha de lado e, sem perceber, acabo me divertindo.</i></p> <p><i>Falar e demonstrar sentimentos ao mesmo tempo em uma LE, me pareceu ser um pouco difícil. Na dinâmica de falar uma palavra e demonstrar sentimento, eu tive a impressão de sempre estar fazendo a cara de “assustada”(びっくり-bikkuri), até mesmo nos momentos em que era para estar feliz, ou preocupada. Mesmo assim achei que foi um bom exercício para se fazer em sala de aula.</i></p>
<i>Carla</i>	<p><i>Não escreveu</i></p>
<i>Dominique</i>	<p><i>Iniciamos com o relaxamento. Depois disso fizemos o jogo “escutar o outro” achei um jogo um pouco difícil, pois quando não estamos enxergando, senti-me um pouco perdida com medo de chocar em uma outra pessoa, mas foi divertido. Em seguida, fizemos uma pequena improvisação, achei dessa vez melhor do que da outra vez, pois entendi melhor o que estava fazendo. Em seguida, fizemos o jogo do olhar, senti uma sensação estranha ao olhar nos olhos do outro, tinha pessoas que olhavam para mim e outros que não queriam que olhasse nos olhos dela. Uma</i></p>

	<p><i>experiência de sentir várias sensações é divertida. Depois disso, fizemos leitura e praticamos as várias entonações, ainda sinto um pouco de dificuldade, não consigo aprender...E no final improvisamos um trecho do MOMOTARÔ dessa vez foi muito divertido, pois quando improvisei eu já sabia o que fazer na improvisação e senti fazer mais naturalmente. Ah! Quero fazer a apresentação final da peça!</i></p>
<p><i>Gabi</i></p>	<p><i>Começamos a aula lendo o que escrevemos aula passada, foi difícil, mas consegui ler. Depois fizemos alongamento e um jogo onde a professora falava uma palavra e nós deveríamos fazer uma ação, no início é um pouco confuso. Depois fizemos um jogo, o jogo de escutar o outro, em que uma pessoa da dupla fala e a outra que está vendada deve escutar e seguir o que fala.</i></p> <p><i>Lemos a páginas 4 e 5 do texto e treinamos entonações, tenho dificuldade de mudar a entonação. A sala foi dividida em 2 grupos para uma improvisação sobre o barulho ouvido. O primeiro grupo apresentou, não consegui prestar muita atenção, pois estava nervosa para a nossa improvisação. A nossa situação era uma criança que ouvia o barulho do vento e ficava com medo desse barulho, eu era a criança e fiquei muito nervosa e meio travada, não consegui falar muito bem, foi bem difícil.</i></p> <p><i>Jogamos o jogo do olhar, dessa vez foi mais fácil escolher alguém, foi mais divertido que o da última aula.</i></p> <p><i>Por fim improvisamos a parte do texto que havíamos lido na aula eu fui a obaasan (a velhinha) foi difícil, eu sempre fico muito tímida ao apresentar qualquer coisa na frente de todo mundo.</i></p> <p><i>Apesar das minhas dificuldades, achei a aula muito legal e espero que algum dia consiga falar na frente de todos sem sentir tanta vergonha.</i></p>
<p><i>Kevin</i></p>	<p><i>Achei a aula divertida, mas difícil. Porque tinha muitas palavras desconhecidas e ainda não entendo muito bem. Mas como o corpo consegue dizer...</i></p>

	<i>Praticamos a improvisação, lemos o livro, fizemos jogo, todos brincaram juntos... A professora gravou a improvisação. Nós vamos fazer a apresentação da peça, vou chamar a família para virem assistir. Isso certamente será demais!!</i>
<i>Paula</i>	<i>Temos feito muita leitura em várias formas e entonações que gradativamente tem me ajudado a entender o texto e tem se tornado mais fácil oralizá-lo, e muitas das vezes, sem precisar olhar para o texto tenho falado os trechos do texto espontaneamente, seguindo a narrativa ou até respondendo as perguntas do diálogo do texto naturalmente, sem pensar muito.</i>
<i>Roberto</i>	<i>O alongamento foi bom. O jogo de ouvir, no início, deixou-me com medo, precisei ter confiança no outro e passar a confiança quando estava lendo para o outro, deixou-me com mais medo ao ler para o outro. A improvisação foi divertida. Improvisar ouvir o som do vento e sentir o medo do som pareceu real. A apresentação do trecho do Momotarô foi muito divertida. A leitura foi mais fácil, mas tive um pouco de dificuldade nas entonações. O jogo de olhar achei como sempre divertido, mas um pouco medonho. A segunda improvisação foi mais divertida.</i>

(Quadro meu)

3.5.4 Quarta Aula

A aula do dia 9 de agosto teve o propósito de aprofundamento dos personagens que compõe o texto e desenvolver suas características observando os colegas. Viola Spolin (1979/2000) explica sobre como pode se dar o processo no qual se desenvolvem as características emocionais das personagens, a partir de seus gestos, atitudes, respiração e da capacidade de observação do outro, de si mesmo e das próprias emoções. Sugere também nomes dos animais que podem trazer inspirações para gestos e movimentos dos mais variados.

A partir desse entendimento, iniciamos a aula com aquecimento, caminhamos pela sala ocupando o espaço, alongamos o corpo, praticamos a respiração. Logo após, inserimos

uma atividade de interação simulando gradativamente, ao passo da professora-pesquisadora, um corpo de um animal por cada participante, representando as ações, a respiração e o som emitido por esse animal. Essa prática de imitação reportava à parte do texto que traz os animais como personagens da história.

Em seguida fizemos a leitura do texto, depois variadas formas de entonação e ritmos feitos com o jogo de apropriação do texto (quadro 16);

QUADRO 24 – MOMOTARÔ PARTE 3





犬は桃太郎に聞きました。
 「桃太郎さん、桃太郎さん、それは何ですか」
 桃太郎は答えました。
 「これは、とてもおいしいきびだんごだよ」
 「つくください」
 「いいよ、あげるよ」
 桃太郎は、犬にきびだんごをあげました。
 「私は、これから鬼ヶ島へ行くよ。」
 そして、鬼と戦うんだ」
 「ワン、ワン。じゃあ、私も一緒にいきますよ！」

おばあさんは、きびだんごをたくさん作りました。
 おじいさんは、旗を作つて、
 その旗に「日本」と書きました。
 桃太郎は、きびだんごと旗をもらつて、
 「おじいさん、おばあさん、ありがとうございます」
 では、行つてきます」
 と言いました。そして、元気に歩き始めました。



桃太郎は犬を連れて、また少し歩きました。
 すると、猿が、
 「キヤツ、キヤツ」
 と、出でました。
 「桃太郎さん、桃太郎さん、それは何ですか」
 「これは、とてもおいしいきびだんごだよ」
 「つくください」
 「いいよ、あげるよ」
 桃太郎は、猿にきびだんごをあげました。
 「私は、これから鬼ヶ島へ行くよ。そして、鬼と戦うんだ」
 「キヤツ、キヤツ。じゃあ、私も一緒にいきますよ！」



桃太郎は、犬と猿を連れて、また少し歩きました。すると、きじが、「ケーン、ケーン」と、飛んできました。

「桃太郎さん、桃太郎さん、それは何ですか」
「これは、とてもおいしいきびだんごだよ」
「つください」
「いいよ、あげるよ」
桃太郎は、きじにきびだんごをあげました。
「私は、これから鬼ヶ島へ行くよ。そして、鬼と戦うんだ」
「ケーン、ケーン」
「じゃあ、私も一緒にいきます！」



12

(Momotarô c.f. rodapé10)

Versão para português da pesquisadora-autora.¹⁴

¹⁴ Certo dia, *Momotarô* disse para o velhinho e para a velhinha:

- Vô, vô não sou mais criança, vou para a Ilha do *Oni* e lutarei contra eles, e pedirei para eles devolverem todas as coisas que eles roubaram das pessoas.

- Isso é perigoso! Desista!

Mas, *Momotarô* insistiu:

- Não se preocupem! Vai dar tudo certo!

Repetiu isso várias vezes.

Então, o velhinho e a velhinha disseram:

- Tudo bem, então, vá e volte logo!

Disseram eles.

A velhinha fez bastante *kibidango* (bolinho de painço) para ele levar. E o velhinho fez uma bandeira e onde ele escreveu “O melhor do Japão”.

Momotarô recebeu os bolinhos e a bandeira, e se despediu dos velhinhos:

- Vô, vô muito obrigado! Então, adeus.

E partiu caminhando bravamente.

Caminhou um pouco e de repente apareceu um cachorro latindo:

- Au, au!

E o cachorro perguntou para *Momotarô*:

- *Momotarôsan*, *Momotarôsan*, o que é isso?

Momotarô respondeu:

- Isto é um bolinho de painço muito gostoso!

- Me dá um?

Em seguida, praticamos o jogo dos nomes, com o objetivo de aumentar a concentração dos aprendizes na aula, além disso, diminuir o tempo da troca da leitura do texto e o direcionamento da leitura para o outro colega. Assim foi possível construir o ritmo da narrativa do conto.

QUADRO 25 – JOGO DO ZAP

Nome	Jogo do Zap/Nomes;
Ponto de concentração	Trabalhar a concentração, integração, interação dos participantes, velocidade em troca da fala para o outro. Propicia também aprender o nome dos colegas, mas isso pode ser trocado por outras palavras;
Descrição	Todos os participantes posicionados em círculo e em pé, seguem os passos: 1º Inicia-se com um participante que

14 - Sim! eu dou!

Momotarô deu um bolinho de painço para o cachorro e disse:

- Daqui estou indo à Ilha do *Oni* para lutar com eles!

- Au, Au! Então, vou junto!

Momotarô andou mais um pouco junto com o cachorro.

De repente apareceu um macaco saltitando:

- *Kya-kya!*

E o macaco perguntou para *Momotarô*:

- *Momotarôsan, Momotarôsan*, o que é isso?

Momotarô respondeu:

- Isto é um bolinho de painço muito gostoso!

- Me dá um?

- Sim! eu dou!

Momotarô deu um bolinho de painço para o macaco e disse:

- Daqui estou indo à Ilha do *Oni* para lutar com eles!

- *Kya-kya!* Então, vou junto!

Momotarô andou mais um pouco junto com o cachorro e o macaco.

De repente apareceu um faisão sobrevoando:

- *Keen-keen!*

E o faisão perguntou para *Momotarô*:

- *Momotarôsan, Momotarôsan*, o que é isso?

Momotarô respondeu:

- Isto é um bolinho de painço muito gostoso!

- Me dá um?

- Sim! eu dou!

Momotarô deu um bolinho de painço para o faisão e disse:

- Daqui estou indo à Ilha do *Oni* para lutar com eles!

- *Keen-keen!* Então, vou junto!

Momotarô andou mais um pouco com o cachorro, o macaco e o faisão.

A Ilha do *Oni* é muito distante. O *Momotarô*, o cachorro, o macaco, o faisão quando cansavam comiam o bolinho de painço e continuavam a caminhada

	<p>escolhe um colega fala o próprio nome e passa um zap (esfrega as palmas da mãos rapidamente e direciona no sentido do colega escolhido). Depois do grupo todo praticar 2 vezes (com a velocidade máxima de troca);</p> <p>2º Escolhe o nome do outro colega que esta no círculo, e direciona o zap para aquele que direcionará o zap do colega;</p> <p>3º Troca o nome pelo sobrenome;</p>
--	---

(Teatro no Ato)

Após o jogo, fizemos uma improvisação com um trecho do *Momotarô*, na primeira cena dividimos a turma em 2 (dois) grupos, para que o grupo que assistia pudesse comentar sobre o outro grupo que encenava, e em seguida improvisamos, todos os aprendizes juntos.

E finalizamos com a atividade de contar, isto é contar para o grupo como foi o seu dia ou algum acontecimento na semana, ou algo feito durante o dia pelo participante. Isso reportava a maneira do narrador narrar um conto.

Trazer o ritmo para o texto narrativo é imprescindível para que o leitor (aprendiz) capte no texto o ritmo e o significado como uma unidade indissolúvel, bem como salienta Reis:

Todo texto tem a sua oralidade, ou seja, seu movimento único e intransferível. É justamente porque o ritmo é a organização de um sentido do sujeito [...] Através deste trabalho com o significante, com a musicalidade e com o ritmo, pode-se atingir o indivíduo através de sua sensibilidade e do seu inconsciente e ter acesso a processos subjetivos que contribuem para o desenvolvimento da expressão.(REIS, 2008, p. 58)

Para autora, o conjunto forma/sentido e o conjunto de significantes é o que pode determinar o prazer da musicalidade das palavras, do texto estético, da materialidade da palavra que pode atingir a subjetividade do aluno de língua estrangeira possibilitando o desbloqueio da expressão.

QUADRO 26 – DIÁRIO DE BORDO 3

<i>Ana</i>	<i>Hoje tivemos o momento do relaxamento. Imitamos um animal, imitei um coelho, achei estranho, mas foi realmente divertido! Tinha elefante, macaco, girafa, até peixe. Em seguida fizemos a leitura e tivemos duas improvisações de dois grupos, os dois grupos estavam divertidos. Parece que vamos apresentar a peça no final, estou torcendo! “Vamos! Esforçamo-nos todos juntos”!(一緒にがんばれ!)</i>
<i>André</i>	<i>Faltou</i>
<i>Carine</i>	<i>Achei muito importante o exercício de diminuir a ênfase nas partículas ao ler o texto em japonês, tínhamos o costume de enfatizar as partículas desnecessariamente e consegui perceber isso com esse exercício, mas se bem que não é tão simples assim deixar um hábito.</i>
<i>Carlos</i>	<i>Faltou</i>
<i>Dominique</i>	<i>Lemos o que escrevemos na aula passada, depois fizemos um relaxamento, e brincamos de imitar um animal. Todos escolheram um animal e imitaram. E eu imitei um elefante fiquei com um pouco de vergonha, mas foi engraçado. Depois disso fizemos o jogo do zap, achei que esse jogo aproximou a interação com os colegas, por isso foi divertido. E lemos o trecho do texto do Momotarô, ainda estou pensando como usar essas entonações, mas foi melhor que a anterior, achei que usei da forma mais natural. Após a leitura fizemos uma pequena encenação, mas fizemos todos juntos. Fiz o macaco, fiquei com um pouco de vergonha, mas foi divertido!</i>
<i>Lorena</i>	<i>Lemos o diário de bordo no início da aula. Depois fizemos um alongamento, nesse momento me senti muito bem. Em seguida, fizemos um jogo muito divertido de aprender os nome dos colegas da turma. Também imitamos os animais, foi bastante interessante! Em seguida lemos o texto, páginas 6 a 13, do Momotarô e fizemos uma encenação todos brincamos juntos.</i>

	<i>Fiz o faisão, todos riram, mas eu também sorri junto.</i>
<i>Gabi</i>	<i>Faltou</i>
<i>Kevin</i>	<i>Faltou</i>
<i>Paula</i>	<i>Hoje, tivemos várias dinâmicas como interpretar a história, apontar para o objeto com olhos fechados, oralização do trecho do conto em várias maneiras, representar o Oni, o Momotarô, entre outros. Apesar de parecerem simples, notei que as atividades requerem atenção e concentração, pois algumas atividades envolvem a coordenação motora, a memória, a audição, e/ou a visão.</i>
<i>Roberto</i>	<i>Cheguei atrasado na aula e acabei não lendo o meu diário. Foi bom porque tive tempo de revisá-lo e posso ter escrito coisas erradas. E na verdade, percebi alguns dos meus erros depois de entregar o diário. O alongamento foi como nos outros dias. A música que a sensei (professora) toca é animada. Depois, nós jogamos o jogo dos nomes das pessoas, adorei! Tenho dificuldade em lembrar dos nomes das pessoas, e que geralmente resolve com “você” rsrs.... Na hora de imitar os bichos, não tinha ideia que bicho imitar, mas pude conhecer um pouco mais das pessoas da turma com esse jogo. A leitura de hoje foi fácil, por causa dos trechos que se repetem. Tenho dificuldade em mudar a minha voz, mas tento trabalhar a entonação transmitindo algum tipo de emoção.</i>

(Quadro meu)

3.5.5 Quinta Aula

Na aula do dia 13 de agosto, demos a continuidade de aperfeiçoar as características dos personagens do conto, no sentido de favorecer atividades de observar, escutar os outros, e agir em grupo. O fato de que fazer uma ação no teatro é representar a realidade esteticamente de como se fosse, ressaltou a necessidade de se focalizar as intenções dos gestos, do corpo, das vozes dos personagens que compõem a narrativa.

Iniciávamos o aquecimento com uma atividade de interação:

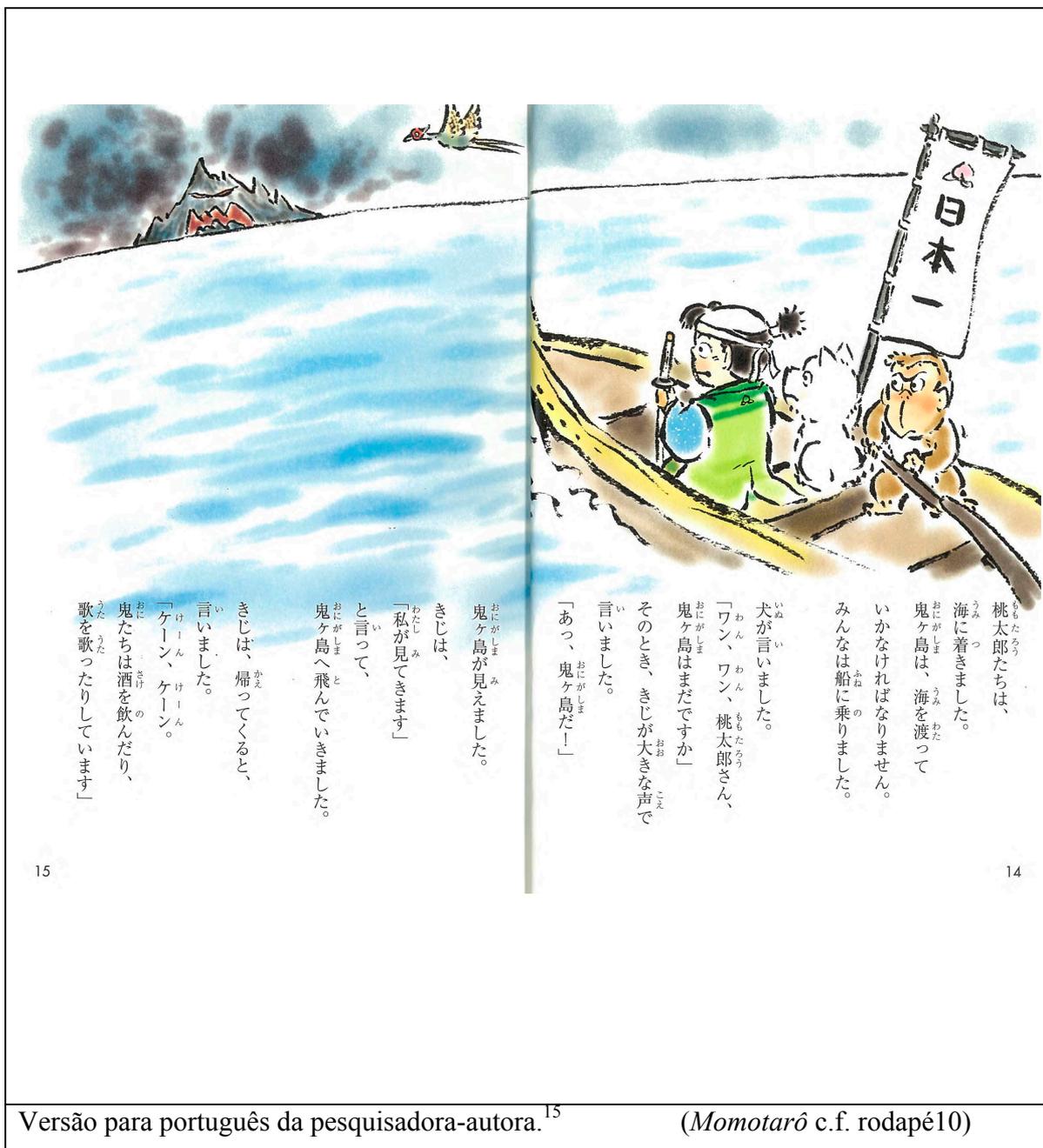
QUADRO 27 – JOGO CABO DE GUERRA IMAGINÁRIO

Nome da atividade	Cabo de Guerra Imaginário;
Ponto de concentração	Dar realidade à corda invisível, com ação do corpo, concentração e energia; Observar as ações dos colegas para agir de forma equilibrada;
Descrição	Todos juntos criam um cabo imaginário, verificam o comprimento e o diâmetro da corda. Os participantes se dividem em dois grupos, posicionam em fileira um grupo contra o outro grupo e disputam a força.

(SPOLIN,1979/2000)

Depois de um aquecimento com a interação grupal, passamos para a leitura e oralização do texto, com uso do jogo de apropriação do texto (quadro 16) e depois o jogo de leitura com o olhar (quadro 22).

QUADRO 28 – MOMOTARÔ PARTE 4



¹⁵ Momotarô e os amigos chegaram ao mar. Era preciso atravessar o mar para se chegar à Ilha do *Oni*, e todos subiram no barco.

Depois de algum tempo, o cachorro perguntou:

- Au, au Momotarô san! A ilha do *Oni*, ainda, está longe?

Neste momento o faisão em voz alta disse:

- Ali! É a Ilha do *Oni*!

Avistaram a Ilha do *Oni*.

O faisão disse:

- Eu vou lá verificar!

E foi à Ilha do *Oni* voando.

Quando o faisão voltou para o barco, ele disse:

- Ken-ken, os oni estão bebendo, cantando e se divertindo.

O barco chegou à Ilha do *Oni*. O Momotarô, o cachorro, o macaco e o faisão avançaram ilha adentro.

Pela percepção da professora-pesquisadora havia a necessidade de os participantes darem ênfase na gesticulação e na expressão ao oralizar o conto e escolheu-se o “jogo do blábláblá” (SPOLIN, 1979/2000) com as adaptações.

QUADRO 29 – JOGO DO BLÁBLÁBLÁ

Nome do jogo	Blábláblá
Ponto de concentração	O interlocutor deve descobrir com a entonação e gesticulação, ao ritmo da língua do blábláblá, a intenção do locutor. Enfatizar as pontuações do texto;
Descrição	Dispor os participantes em pares, o locutor faz uma pergunta e o interlocutor responde, e aos pouco criam um diálogo com a língua do blá, não esquecendo a entonação, ritmo, gesticulação. Em seguida, fazem a leitura do texto com uso da língua do blá, ou do plu, ou do bra a escolha do par.

(SPOLIN, 1979/2000)

Logo após o jogo, partimos novamente para a leitura, seguida do jogo de apropriação do texto (quadro 16), do trecho do texto.

Depois fizemos um jogo em que se fala de perto e à distância com o interlocutor, todos juntos ao mesmo tempo. Para trabalhar de querer se comunicar com outro em um tumulto.

QUADRO 30 – JOGO CONVERSAR EM UM LUGAR COM VOZEARIA

Nome do jogo	Conversar em um lugar com vozeria;
Ponto de concentração	Concentrar-se no seu interlocutor e conversar com ele, em um lugar barulhento, usar gesticulações.
Descrição	Os participantes caminham pela sala, escolhem qualquer um dos colegas e oralizam uma fala de um personagem do conto e o outro responde com outra fala, que não necessita estar de acordo.

Os *Oni* estavam bebendo muito *sake* (bebida alcoólica), conversando e cantando e em voz alta. Também tinha *Oni* dormindo.

O *Momotarô* avistou os *Oni* e disse:

- Eu sou *Momotarô*, o mais forte do Japão!

E ergueu a espada e lutou contra os *Oni*. O cachorro, o macaco e o faisão também lutaram contra os *Oni*. O cachorro mordeu-os. O macaco arranhou-os. O faisão bicou-os.

	Inicialmente, próximo ao colega, depois afastado e torna a repetir a fala. Até conseguir distanciar-se ao máximo dele, dentro da sala. E faz a troca de colega até passarem por todos.
--	--

(REIS, 2008)

Voltamos a sentar em círculo para praticar outro jogo, que exigiu intensa concentração e memória dos participantes.

QUADRO 31 – JOGO DO O QUÊ?

Nome da atividade	“O quê”
Ponto de concentração	Concentrar-se na fala do grupo todo; Entender as variadas formas das interjeições interrogativas da língua;
Descrição	<p>Todos os participantes sentados em círculo. A professora com um objeto na mão direciona e afirma ao participante do lado direito: Isto é um cachecol. Esse participante olha para o objeto e pergunta: Como? E a professora responde: É cachecol! O primeiro aluno pega o objeto da mão da professora e passa para o colega do lado direito repetindo a fala da professora e o outro responde igual ao primeiro, mas o primeiro aluno não responde diretamente a primeira pergunta para o terceiro aluno, ele volta a perguntar à professora e ela repete a resposta e ele passa a resposta para o terceiro aluno. Observamos no diálogo abaixo:</p> <p>Prof.^a: Isto é cachecol. Ana: Como? Prof.^a: Cachecol! Ana: Ah, entendi cachecol. Ana: Isto é cachecol. Roberto: Como? Ana: Como? Prof.^a: Cachecol! Ana: Cachecol! Roberto: Ah, entendi cachecol.</p> <p>Ao mesmo tempo em que está circulando o cachecol coloca-se</p>

	<p>outro objeto, a pilha, mas agora pelo lado esquerdo da professora, e as perguntas e as respostas são palavras sinônimas, observamos a seguir, seguindo o exemplo anterior:</p> <p>Prof^a.: Olha! É pilha!</p> <p>Lorena: ãh?</p> <p>Prof^a.: Pilha!</p> <p>Lorena: Sim! Pilha!</p> <p>Lorena: Olha! É pilha!</p> <p>André: ãh?</p> <p>Lorena: ãh?</p> <p>Prof^a.: Pilha!...</p> <p>Quando os objetos se encontrarem o aprendiz deve tomar cuidado para não trocar as perguntas e/ou resposta correspondente aos objetos.</p>
--	---

(Teatro no Ato)

Finalizamos a aula, em dois grupos, com improvisação do trecho do texto oralizado.

QUADRO 32 – DIÁRIO DE BORDO 4

<i>Ana</i>	<i>Na aula de hoje, fizemos bastante coisa. Jogamos o “O quê?” os objetos citados no jogo foram: cachecol, pilha, chaveiro e outros, fizemos pergunta ao colega e ao mesmo tempo respondíamos ao outro colega, por isso foi difícil de entender. Fizemos também a “cobra-cega”, o primeiro grupo foi bem interessante, mas o nosso grupo não entendi bem, porém gostei. Fizemos uma encenação, mas não falei nada, fiquei um pouco triste!</i>
<i>André</i>	<i>Não escreveu</i>
<i>Carla</i>	<i>Não escreveu</i>
<i>Carine</i>	<p><i>Apesar de não atuar igual a um ator da Globo, a dinâmica de encenar o conto é bastante útil. Através dessa dinâmica eu consigo aprender as falas e aos poucos consigo deixar a vergonha de lado e, sem perceber, acabo me divertindo.</i></p> <p><i>Falar e demonstrar sentimentos ao mesmo tempo em uma LE, me pareceu ser um pouco difícil. Na dinâmica de falar uma palavra e</i></p>

	<i>demonstrar sentimento, eu tive a impressão de sempre estar fazendo a cara de “assustada”(びっくり)、até mesmo nos momentos em que era para estar feliz ou preocupada. Mesmo assim achei que foi um bom exercício para se fazer em sala de aula.</i>
<i>Dominique</i>	<i>A aula de hoje foi tão boa que passou mais rápido do que imaginava, fizemos muitos jogos, lemos Momotarô e improvisamos. Dessa vez como todos estavam presentes a aula foi muito bom. Iniciamos com o jogo do “O quê?” Foi animado e divertido, rimos tanto que confundi os nomes dos objetos e o que queria falar, mas foi muito divertido! Depois lemos o Momotarô em várias entonações e ritmos, acho que a minha oralização do texto está mais natural, mas ainda há alguns momentos difíceis. E fizemos a improvisação. Quero fazer a peça do texto do Momotarô para apresentação, acho que será muito divertido!</i>
<i>Gabi</i>	<i>O cabo de guerra imaginário foi bem difícil, é difícil prever o que o outro vai fazer, ou prestar atenção o suficiente para reagir da maneira certa. O jogo do “O que é” foi bem confuso, é estranho perguntar uma coisa de um diálogo e responder sobre o outro ao mesmo tempo. Antes de encenar fizemos uma atividade onde tínhamos que decorar uma fala do personagem e contar para outra pessoa, primeiro de perto depois de longe, quando nos falávamos de longe era difícil prestar atenção no que outro estava falando.</i>
<i>Kevin</i>	<i>A aula de hoje foi mais tranquila do que da semana passada, pois entendi muitas palavras. O aquecimento terminou cedo. Como estava gripado, achei difícil de fazer a leitura e a oralização com as entonações. Nós brincamos de cabo de guerra, depois lemos o Momotarô, encenamos, me diverti bastante, e fizemos também o jogo do “o quê”. Não explicarei os detalhes, porque escrevo em japonês e isso é muito difícil.</i>
<i>Lorena</i>	<i>Na aula de hoje, praticamos muitas jogos, lemos também o livro e improvisamos. O jogo mais interessante foi o do “O quê”, fiquei</i>

	<i>bem confusa ao jogar, mas gostei muito. Usamos os objetos como: cachecol, pilha, goma de mascar e chaveiro, mas isso tudo entre perguntas e respostas e tudo e todos juntos ao mesmo tempo.</i>
<i>Paula</i>	<i>Hoje, tivemos várias dinâmicas como interpretar a história, apontar para o objeto com olhos fechados, oralização do trecho do conto em várias maneiras, representar o Oni, o Momotarô, entre outras. Apesar de parecerem simples, notei que as atividades requerem atenção e concentração, pois algumas atividades envolvem a coordenação motora, a memória, a audição, e/ou a visão.</i>
<i>Roberto</i>	<i>Hoje, tivemos aula com uso de língua do blá. Fiquei impressionado! E tenho uma pergunta: Isso foi planejado? Acho que foi para praticar os sons. Como nunca havia feito isso, foi muito difícil e fiquei com muita vergonha, mas foi divertido! Acho que consegui mostrar no texto mais sentimento, na hora de oralizar com uso de entonações. Depois fizemos o jogo do caos, não consegui entender nada! Estava muito difícil.</i>

(Quadro meu)

Observamos com a declaração de Dominique: *Quero fazer a peça do texto do Momotarô para apresentação, acho que será muito divertido!* O momento da tomada de decisão para a apresentação do conto *Momotarô* para o público.

3.5.6 Sexta Aula

O objetivo da aula do dia 14 de agosto consistiu em dar continuidade ao processo de desenvolvimento das interações com o texto, personagem e mais o ambiente da narrativa, salientarmos a discussão sobre a construção do ambiente e definir algumas características dos personagens. Além disso, juntamente com todos os participantes, fazer a escolha do personagem para atuar na apresentação final.

Iniciamos com o “caminhar no espaço” (quadro 16). Depois juntos buscamos representar com algumas características físicas um ser chamado *Oni* (ser do mal que saqueava os moradores da vila), primeiramente, em seguida, partíamos para os outros personagens.

Todos os participantes caminharam pela sala e obedeciam aos comandos da professora-pesquisadora. Ela passava os comandos a seguir:

Qual o tamanho do *oni*? Represente!

Como são os membros do *oni*? Como ele se desloca? Como é o rosto dele? A boca? Os olhos? O som que ele faz? Experimente fazer! Como ele corre? Mostre! O *oni* ri? Então, mostre o *oni* rindo! (isso foi acrescentado na hora da prática, pois todos os participantes riam bastante).

E desta maneira fomos construindo o corpo de cada personagem do *Momotarô*. Em seguida trabalhamos a ênfase no trabalho em grupo, a necessidade de confiar no outro, de fazer um verdadeiro trabalho em equipe no qual cada um conhece bem o seu papel e sabe como desempenhá-lo e confia no outro para fazer o mesmo. Para trabalhar essa confiança no parceiro durante o aquecimento propus em primeiro lugar o exercício do “João Bobo” (REIS, 2008, p.111):

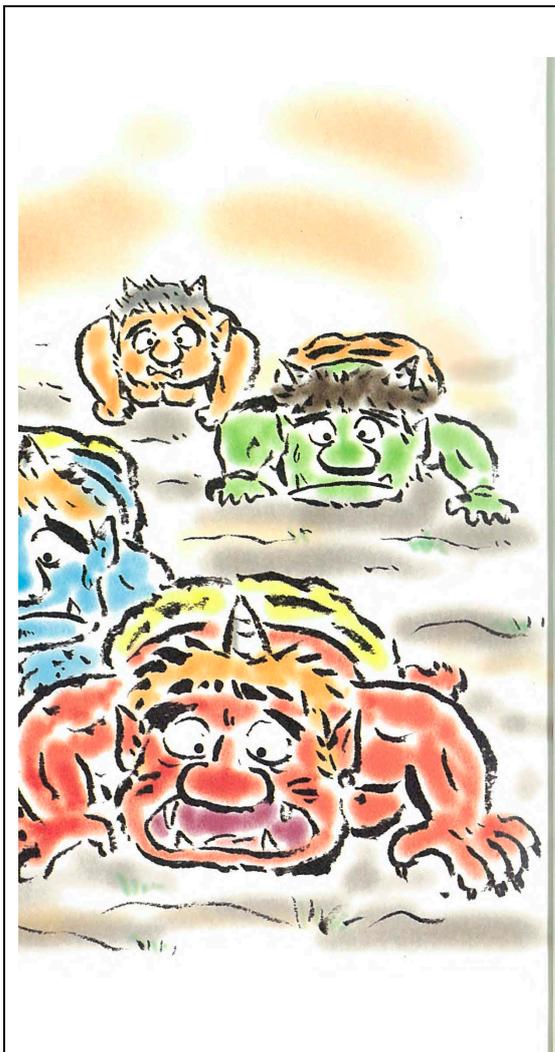
QUADRO 33 – JOGO DO JOÃO BOBO

Nome do jogo	“João Bobo”
Ponto de concentração	Observar o colega;
	Entre dois participantes que ficam de frente um para o outro, um terceiro fica no meio. O que está no meio se deixa cair para trás e o de trás o segura e o joga para frente, desta forma o que está no meio é lançado de um para o outro.

(REIS,2008)

Fizemos em seguida de jogo de apropriação do trecho do texto (quadro 16).

QUADRO 34 – MOMOTARÔ PARTE 5



と言いました。

鬼は、

「はい、もう悪いことはしません。村の人からとったものは、全部返します」

と、桃太郎が言いました。

「よし、わかった。これからは、もう悪いことをしてはいけないよ」

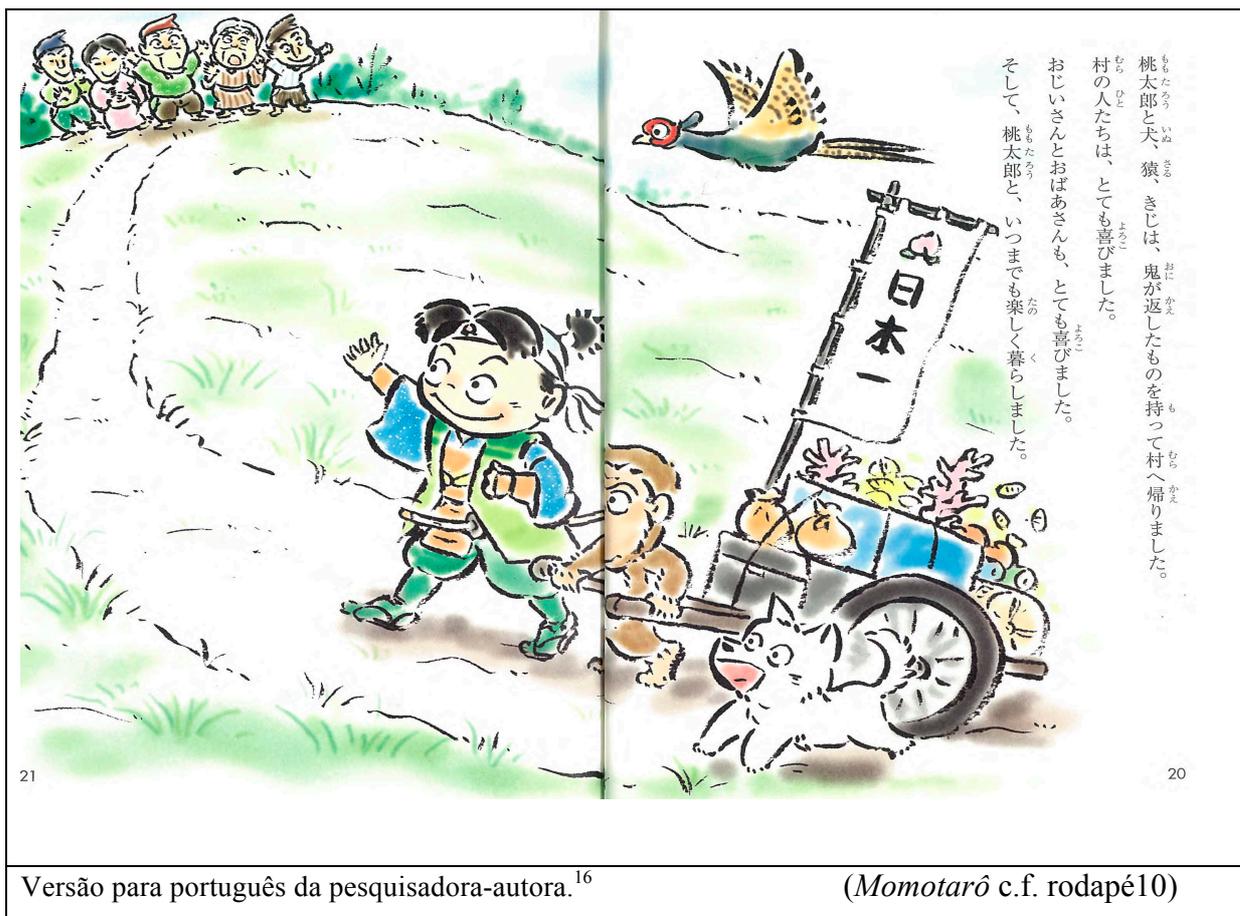
「ごめんなさい。ごめんなさい」

一番強い鬼が言いました。

桃太郎たちはとても強かったです。
鬼たちは、もう、戦うことができませんでした。

「痛い、痛い！」
鬼たちは泣きました。

(Momotarô c.f. rodapé10)



Versão para português da pesquisadora-autora.¹⁶

(Momotarô c.f. rodapé10)

Finalizamos a aula com a improvisação do trecho do texto oralizado, em dois grupos. Observemos a seguir a última escrita no diário de bordo.

QUADRO 35 – DIÁRIO DE BORDO 5

<p>Ana</p>	<p>Hoje, no aquecimento achei bem interessante, todos estavam fazendo o zumbi e as feições deles estavam muito engraçadas. O cantor da música que a sensei (professora) passa é igual da música que conheço “yume no naka e” (para dentro do sonho)? Sempre me esqueço de perguntar isso. Depois lemos e oralizamos o Momotarô. Escolhemos</p>
------------	--

¹⁶ - Ai, ai, ai que dor! Choraram os *oni*.

O *oni* mais forte disse:

- Perdão, perdão.

- Certo, entendemos. Daqui por diante não devem mais praticar maldades.

Disse Momotarô.

Oni respondeu:

- Sim. Não praticaremos mais maldades. E devolveremos todos os objetos que tiramos das pessoas.

Momotarô., o cachorro, o macaco e o faisão voltaram à vila carregando todos os objetos devolvidos pelos *oni*.

As pessoas da vila ficaram muito contentes. O velhinho e a velhinha também ficaram muito felizes.

E viveram felizes para sempre com Momotarô.

	<i>o personagem para encenarmos na peça de apresentação. Eu vou ser Oni!!! Então, vamos todos nos esforçar!</i>
<i>André</i>	<i>Não escreveu</i>
<i>Carine</i>	<i>Terminamos a gravação (a filmagem de Momotarô em vídeo) Ainda não confio no meu japonês, muito menos na minha habilidade teatral. Porém estava bem tranquila no dia da gravação. Não entendo o motivo da minha tranquilidade, mas creio que seja tudo fruto das aulas que tivemos anteriormente. Bem, agora continuo não confiando no meu japonês, muito menos nas minhas habilidades teatrais, porém me sinto mais segura quanto ao fato de utilizar o japonês que aprendemos através do mukashi banashi.</i>
<i>Carla</i>	<i>Não escreveu</i>
<i>Dominique</i>	<i>Dessa vez a aula foi bastante divertida. Iniciamos lendo o DB. Depois aquecimento que foi brincar com o jogo da confiança. Fiquei com medo de me derrubarem e não entrei no meio da roda. Depois lemos e oralizamos o texto do Momotarô, e em seguida improvisamos todos juntos. No final da aula nós escolhemos os personagens que gostaríamos de atuar na peça da apresentação final. Fiquei com o papel da narradora!</i>
<i>Gabi</i>	<i>Não escreveu</i>
<i>Kevin</i>	<i>A aula esta ficando cada vez mais divertida. Tenho aprendido uma palavra nova todos os dias. O aquecimento de hoje foi um pouco longo. Praticamos muitas atividades e rimos bastante. Lemos e oralizamos o texto, jogamos, e improvisamos. Marcamos a data da apresentação para o dia 28/08. Escolhemos os personagens para atuar, todos ficaram com um personagem e alguns com dois. Jogamos o jogo da confiança, aprender a confiar no outro é importante no teatro.</i>
<i>Paula</i>	<i>Por mais que eu sinta vergonha em falar em japonês, durante a filmagem tenho a impressão que consegui me expressar em japonês, interpretando os papéis, e não senti vergonha na hora. Na verdade, foi muito divertido. Porém fazer a análise das coisas é difícil. E</i>

	<i>escrever no diário de bordo está sendo um desafio.</i>
<i>Roberto</i>	<i>Hoje, senti muita vergonha.</i>

(Quadro meu)

Assim finalizamos a descrição cronológica, pois a partir da sétima aula iniciamos os ensaios para a apresentação do conto *Momotarô* para o público. O ensaio efetivou-se em quatro encontros. Tivemos alguns contratempos quanto ao espaço físico para as práticas, mas improvisamos nos anfiteatros disponíveis no campus da universidade e também em sala comum de aula. Entretanto, motivação e entusiasmo dos aprendizes não faltou.

Toda a montagem da peça fizemos juntos (participantes, professora-pesquisadora, professora-orientadora - Maria da Glória Magalhães dos Reis - e o técnico do anfiteatro 9), todo cenário, iluminação, sonoplastia, maquiagem, até a montagem. Foi um teatro de improvisação feito com o empenho de todos.

Vale ressaltar que o projeto de apresentação da peça, teve o intuito de desenvolver a sensibilização dos aprendizes quanto ao ensino/aprendizagem de uma LE, desenvolver uma outra visão acerca do apropriar-se da LJ. A língua passa pelo corpo, pelas emoções, pelo subjetivo e a apresentação do teatro possibilitou a oportunidade de vivenciar a língua com prazer.

3.6 REFLEXÃO FINAL

Passaremos para o Questionário de reflexão final (modelo no anexo I). É importante lembrar que houve somente 4 (quatro) colaboradores/participantes que responderam e isso foi aplicada no oitavo encontro do curso. Neste instrumento dispusemos de 6 (seis) perguntas, destas selecionamos as duas mais relevantes para contribuir como uma reflexão dos participantes sobre o curso. Verificamos a seguir:

- 1) Este curso temático trouxe contribuições para você? Se sim, quais foram as reais contribuições; se não, explique o porquê?

QUADRO 36 – AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO

<i>Ana</i>	<i>Sim, particularmente, a partir da segunda aula, me senti mais à vontade em ficar na roda e falar (pelo menos tentar) em japonês sobre a história do Momotarô. E a parte de relaxamento antes da aula ajudou bastante também (principalmente no primeiro dia,</i>
------------	---

	<i>que é quando tem aquela tensão de não conhecer todo mundo, não se saber o que esperar...)</i>
<i>Dominique</i>	<p><i>Sim, trouxe muitas contribuições. Acho que consegui voltar a me soltar mais na língua japonesa. A minha dicção melhorou bastante, e minhas respostas/ falas saem de forma mais espontânea.</i></p> <p><i>Talvez a maior contribuição tenha sido perder o medo de errar, citado na resposta anterior. Com a leitura do texto teatral e sua execução, aprendemos espontaneamente conteúdos que, talvez, demoraríamos muito para fixar dentro de uma sala de aula convencional.</i></p> <p><i>Além disso, traz uma proximidade com a cultura, pois no Japão é comum a feitura de teatros pelos estudantes na Semana Cultural. Sempre gostei muito desses teatros, e sempre me ajudaram muito a melhorar minha expressão em japonês.</i></p>
<i>Lorena</i>	<p><i>O curso trouxe sim contribuições, mas ainda acho que eu poderia ter me soltado mais na hora de me expressar oralmente, afinal ele durou aproximadamente 1 mês, e assim não há como ocorrer mudanças tão significativas. Entretanto, <u>me sinto menos constrangida nas conversas em japonês e estou mais atenta para interpretar o que escuto mesmo que não entenda exatamente o que o outro está falando, e por isso considero que o curso contribuiu positivamente em meu aprendizado da língua japonesa.</u></i></p>
<i>Roberto</i>	<p><i>O curso me estimulou a retomar o estudo de japonês e <u>me mostrou a importância da prática oral. É mais simples internalizar uma língua, e a cultura relacionada a ela, através da fala do que da escrita.</u> Além disso, ficou claro que, por mais que não tenhamos um conhecimento completo da gramática, podemos nos comunicar em japonês sendo <u>compreendidos uns pelos outros com os conhecimentos que temos.</u> Durante a fala temos o auxílio de <u>ferramentas que não estão disponíveis na modalidade escrita da língua, como, por exemplo, linguagem corporal e tom de voz, e o curso chamou nossa atenção para essas questões.</u></i></p>

(Quadro meu)

Em alguns pontos sublinhados nos relatos, identificamos elementos tais como:

- Falar à vontade a LJ : me senti mais à vontade em ficar na roda e falar
- Sentir menos constrangimento ao falar a LJ: me sinto menos constrangida nas conversas em japonês[...]
- Escutar de maneira diferente a LJ : [...] estou mais atenta para interpretar o que escuto mesmo que não entenda exatamente o que o outro está falando,
- Perder o medo de errar na LJ: perder o medo de errar
- Entender outras modalidades que existem na aprendizagem de uma LE: Durante a fala temos o auxílio de ferramentas que não estão disponíveis na modalidade escrita da língua, como, por exemplo, linguagem corporal e tom de voz, e o curso chamou nossa atenção para essas questões.

A partir disso, vislumbramos que o curso temático trouxe contribuições significativas aos aprendizes, acerca do ensinar/aprender LJ. Observamos a seguir a experiência do uso de jogos teatrais no desenvolvimento da expressão oral.

- 2) Você acha que usar os jogos teatrais, ou fazer a dramatização ajuda no desenvolvimento da oralidade, ou da expressão oral?

QUADRO 37 – JOGO TEATRAL AUXILIA NO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE

Ana	<i>Ajuda sim. Porque sempre tem <u>uma hora que acabamos esquecendo a fala ou algo assim e aí o que nos resta é tentar usar outras palavras que já conhecemos para 'preencher aquele buraco.</u> Fora que com os jogos teatrais, acabamos aprendendo uma palavra ou outra...</i>
Dominique	<i>Acredito que sim, pois a pessoa <u>passa a perder o medo de se expressar para as outras pessoas.</u> No início, é sempre muito difícil subir num palco e apresentar um teatro, ou qualquer outro texto. <i>Eu estudei durante muito tempo numa escola de japonês na colônia, em Araçatuba-SP, onde esses tipos de atividades que estamos desenvolvendo neste curso são muito corriqueiras. Pude perceber que, talvez devido a isso, os alunos de lá se expressam com mais facilidade e tem menos medo de errar na fala. Os professores sempre parabenizavam os alunos que conseguiam vencer os seus próprios obstáculos.</i></i>

Lorena	<u>Os jogos teatrais ajudam muito no desenvolvimento da oralidade. Se o aluno realmente estiver empenhado e disposto a encenar com o grupo, a sua expressão oral ocorre de forma mais solta, natural e autêntica.</u>
Roberto	<u>Nós como estudantes de japonês, assim como atores ao receber um papel, devemos nos esforçar para nos comunicar como se fizéssemos parte daquela comunidade linguística. A dramatização, então, é útil por pressupor um esforço em transmitir uma certa naturalidade, como se a apresentação fosse real. Os jogos teatrais são úteis para perdermos a timidez e um pouco da tensão.</u>

(Quadro meu)

Vale ressaltar outros pontos sublinhados, que mostram a importância dos jogos teatrais na expressão oral em um curso temático:

- Usar a criatividade: tentar preencher o buraco;
- Perder o medo de se expressar: a pessoa passa a perder o medo de se expressar para as outras pessoas.
- Desenvolver a oralidade : ajuda muito no desenvolvimento da oralidade.[...] a sua expressão oral ocorre de forma mais solta, natural e autêntica.
- Perder a timidez e a tensão: A dramatização, então, é útil por pressupor um esforço em transmitir uma certa naturalidade, como se a apresentação fosse real. Os jogos teatrais são úteis para perdermos a timidez e um pouco da tensão.

Portanto, a nosso ver, o uso dos jogos teatrais para o desenvolvimento da oralidade contemplou o processo de (re)construção da identidade dos aprendizes, pois ao praticá-los trouxe à tona a subjetividade dos participantes ao observarmos componentes como: medo de expressar, timidez, forma natural de expressar a língua que são componentes que iremos discutir no próximo capítulo, na análise dos documentos.

CAPÍTULO 4 - O *CORPUS* DA PESQUISA

“O modo de expressão no teatro não consiste em palavras, mas em pessoas que se movem em cena empregando as palavras”
Ezra Pound.

No capítulo anterior abordamos os diários de bordo de forma cronológica de acordo com a descrição das atividades e da sua progressão. A análise que propomos agora será a análise temática dos diários de bordo.

Apresentamos o *corpus* da pesquisa, subdivido em três eixos temáticos: Interação e Prazer de Jogar; Subjetividade e Identidade; Corpo e Voz. Nestes eixos são tratadas as complexas questões envolvidas no processo de apropriação de uma LE. Escolhemos identificar tendências temáticas do grupo pesquisado, ressaltando características singulares quando de relevo. É importante destacar que essas não são, de modo algum, tendências universais, e que grupos diferentes teriam características diferentes, do mesmo modo que cada sujeito possui suas singularidades.

Podemos ressaltar que as teorias fundadoras da pesquisa, os instrumentos de coleta selecionados, como discutidos nos capítulos anteriores, que amparam nossos estudos e a forma de interpretar, refletem nossos próprios componentes subjetivos e, portanto, é com essas contribuições que esta análise foi realizada, na postura de pesquisadora-atora implicada na Pesquisa-Ação.

4.2 INTERAÇÃO E PRAZER DE JOGAR

A partir da perspectiva dos pressupostos teóricos de Vygotsky (1998), Viola Spolin (1979/2000) e Bakhtin (1929/1986) a formação da linguagem nos indivíduos está relacionada intrinsecamente com a interação. A interação social pode provocar modificações de comportamento nos indivíduos envolvidos como resultado do contato e da comunicação que se estabelece entre eles. Existem variadas formas de interagir que podem possibilitar o

desenvolvimento na aprendizagem da LE. Citamos alguns momentos desse processo de interação, descritos em vários diários de bordo pelos participantes, em que se faz perceber a relevância desta interação para o desenvolvimento da expressão oral nos aprendizes no contexto de sala de aula de ensino de língua japonesa.

Nos diários de bordo foram relatadas também as reações positivas dos aprendizes, despertando interesses, descontração e diversão ao usar os jogos teatrais para falar o japonês. Sempre que ocorreu esse momento lúdico, o desfrutar fez-se presente de forma evidenciada com muitos risos e bom humor percebidos, também, pela professora-pesquisadora.

Observamos nos trechos das declarações as formas verbais e pronominais marcadas pelo plural, que remete à realização das atividades em grupo.

QUADRO 38– EXCERTO DE ANÁLISE 1

<i>Dominique</i>	<i>[...] <u>oralizamos</u> um trecho do livro do Momotarô, depois <u>fizemos</u> exercício de leitura do texto em várias entonações, achei muito animadora, pois é <u>engraçado</u> de ver, de ouvir e de <u>fazer junto</u> com os colegas as várias formas de serem oralizadas o mesmo texto, cada um cria a sua maneira, de perceber a fala dos personagens do texto. Depois <u>encenamos todos juntos</u>, achei essa parte muito <u>divertida</u>.</i>
<i>Lorena</i>	<i>Depois fizemos o jogo de ouvir com os olhos vendados, um lendo e outro seguindo e andando dentro da sala de aula, <u>foi muito divertido</u>. Em seguida lemos o Momotarô e praticamos as entonações e os ritmos das leituras. Depois fizemos o jogo do olhar, acho esse jogo impressionante e divertido. <u>Fizemos todos juntos</u> a improvisação do trecho do texto do Momotarô, <u>todos riram de mim e nós nos divertimos</u>.</i>
<i>Kevin</i>	<i>o curso <u>une</u> pessoas de diferentes níveis, o que torna as aulas mais desafiadoras e <u>prazerosas</u>. Certamente esse curso representará muito em <u>nosso</u> aprendizado.</i>

(Quadro meu)

Pode-se perceber que a interação, realmente ocorreu pela repetição do: *nós*, *nosso* por meio dos verbos: *oralizamos*, *fizemos*, *encenamos*, e das palavras *juntos*, *todos* que enfatizam o trabalho em grupo. Interessante observar o prazer de interagir com o grupo quando

Dominique diz ser *engraçado* ouvir as outras formas diferenciadas de entonação da leitura do texto feita pelos colegas, e o improvisar junto com os colegas, também,⁷ como *divertido*.

Isso nos remete à interação social, e esse *fazer junto* como descreve Dominique é uma forma de aprender outra maneira de oralizar o texto aprendido em grupo, conforme explicado anteriormente, Vygotsky(1998) pressupõe que o indivíduo, ao realizar uma atividade, integra a sua própria vivência e a do outro para solucionar um problema. Nota-se que o desafio de solucionar o problema é um caminho para o desenvolvimento, que pode significar, a nosso ver, um processo de aprendizado.

O jogo teatral estabelece esse meio de envolvimento dos aprendizes com o outro, bem como explicita Spolin: “[...] o jogo propicia uma forma natural de envolvimento com um grupo de pessoas e traz a liberdade pessoal que são necessárias para a experiência”(SPOLIN, 2000, p.4). Assim, os momentos de desfrutar a aprendizagem parecem surgir quando os aprendizes alcançam pequenas conquistas, seja na realização de uma atividade, ou na apropriação de uma expressão nova, como podemos perceber na declaração a seguir:

QUADRO 39– EXCERTO DE ANÁLISE 2

<i>Dominique</i>	<i>[...] achei muito animadora, pois é engraçado de ver, de ouvir e de fazer junto com os colegas as várias formas de serem oralizadas o mesmo texto, cada um cria a sua maneira, de perceber a fala dos personagens do texto.</i>
------------------	--

Aparentemente, os aprendizes parecem se divertir e encontrar certo “espaço de liberdade”, conforme explicitado, anteriormente, por Revuz (1998, p. 224). Um momento de criar uma nova forma de dizer ou de dar voz ao texto, acontece de forma lúdica, sem se preocupar com os sistemas de regras linguísticas pois o *nós nos divertimos* foram repetidas em inúmeros diários de bordo, notada pela pesquisadora-autora. Os jogos de improvisação possibilitaram um ambiente de descontração na aula por ser atividade feita em grupo. Os seguintes excertos ilustram esses aspectos:

QUADRO 40– EXCERTO DE ANÁLISE 3

<i>Carine 27/04</i>	<i>Hoje foi divertido! Ainda acho difícil de me expressar em japonês , mas hoje foi melhor do que aula passada, <u>consegui falar mais nas improvisações!</u></i>
---------------------	---

Carine 04/05	<i>[...]a dinâmica de improvisar o conto é bastante útil. Através dessa dinâmica eu consigo aprender as falas e aos poucos consigo deixar a vergonha de lado e, sem perceber, acabo me divertindo e falando mais.</i>
Carine 19/06	<i>Já sobre a improvisação estava tão preocupada em formular a minha parte do diálogo que não consegui interpretar o Ikkyusan¹⁷. Felizmente consegui criar a minha parte do diálogo.</i>
Roberto	<i>A improvisação foi a coisa mais importante, tivemos pouco para preparar (as falas). Depois tivemos que usar o japonês. Aí, não tivemos muito tempo pra pensar e por isso usamos o japonês de forma mais espontânea. Tivemos que realmente usar o japonês, não tivemos tempo para pensar nas questões gramaticais, ou se as falas estavam certas ou erradas, mas foi uma boa experiência.</i> (parênteses da professora-autora)

(Quadro meu)

A nosso ver, o *consegui falar mais* para Carine é muito importante, o que nos remete “à sensação de deleitamento”(Reis, 2008) que a aprendiz sentiu ao falar LE estando livre dos julgamentos do que é certo ou errado, favorecido por se tratar de uma interação social com características lúdicas.

Notamos ainda que a dinâmica de improvisar, para Carine, trouxe deslumbramento com o seu próprio falar durante o curso e que, conseqüentemente, ao final do processo (como podemos verificar pelas datas dos excertos) ela se percebe engajada no discurso por conseguir criar a própria parte do diálogo no momento da última improvisação. Observamos a concepção de Spolin sobre técnicas teatrais relacionadas à comunicação:

As técnicas teatrais estão longe de serem sagradas. Os estilos em teatro mudam radicalmente com o passar dos anos, pois as técnicas do teatro são técnicas de comunicação. A existência de comunicação é muito mais importante do que o método usado. Os métodos se alteram para atender às necessidades de tempo e espaço (SPOLIN 2000,p.12).

Para Spolin, as técnicas teatrais existem por haver a comunicação, e por isso nos entendemos que prevalece além da estética da arte de fazer o teatro, a comunicação. Isto é, o dizer que estabelece uma relação do indivíduo no todo orgânico, conseqüentemente uma voz que surgirá do entendimento das relações reais com o outro, com o intuito de engajar o aprendiz no discurso. Spolin ainda explicita:

¹⁷ No curso CT1 tivemos a oportunidade de fazer a oralização de dois contos: o MOMOTARÔ e Ikkyusan

Quando o ator sabe que há muitas maneiras de fazer e dizer uma coisa, as técnicas aparecerão a partir do seu total. Pois é através da consciência direta e dinâmica de uma experiência de atuação que a experimentação e as técnicas são espontaneamente unidas, libertando o aluno para o padrão de comportamento fluente no palco. Os jogos teatrais fazem isso (1979/2000,p.13).

O objetivo do curso foi fazer o aluno ter esta consciência das variadas maneiras de fazer dizer, Carine diz: *Através dessa dinâmica eu consigo aprender as falas e aos poucos consigo deixar a vergonha de lado*, notamos que esse aprender as falas para Carine e, também, para Roberto *tivemos que realmente usar o japonês, não tivemos tempo para pensar nas questões gramaticais*, nesse momento é deixada a atenção com foco nas técnicas (as questões gramaticais) para experimentar a liberdade de comunicação, agindo mutuamente de forma lúdica, a exemplo: *acabo me divertindo e falando mais* (Carine), *foi uma boa experiência* (Roberto). Percebemos que a improvisação feita em grupo e de maneira lúdica fez com que os aprendizes Carine e Roberto se encorajassem a falar o japonês.

Um ambiente de interação social favorável possibilita a aprendizagem da língua. Como verificamos também na dissertação, “Interação para a Comunicação em LE como um Processo de Reconstrução de Identidades” de Larissa Christina Rabelo que trata muito claramente a relação do indivíduo com o outro:

“[...] a forma como os aprendizes se posicionam no contexto de interação (neste caso, as atividades em sala de aula), determina sua relação com o outro, com o grupo e com a língua, e influência em sua relação consigo, no eterno processo de reconstrução de identidades”(RABELO, 2012, p.75).

Dessa forma, a interação é considerada nesta pesquisa como um processo social essencial para a troca linguística, porque, na visão de Bakhtin(1929/1986) qualquer expressão ou enunciação “[...] é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”, ou seja, a palavra “[...] é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (BAKHTIN, 1929/1986, p. 82). Constituindo-se, portanto, como “produto da interação do locutor e do ouvinte” (id.). O autor adiciona, ainda, que “a própria realização deste signo social [a palavra] na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais” (ibid.), de modo que não pode haver troca linguística sem interação.

Entende-se que a comunicação, tanto em LM como em LE, origina-se de interações sociais que, para fins deste estudo, são representadas pelas relações entre a narrativa do conto,

igualmente professora-pesquisadora e com aprendizes no contexto de ensino/aprendizagem da LJ.

4.1 SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE

Compreendemos que a subjetividade dos indivíduos pode ser constituída a partir das interações sociais mediadas pela língua. Em uma sala de aula, o aluno pode desenvolver incessantemente com os outros a sua subjetividade, contrastando ser o que o outro não é, pelas suas diferenças, e assim construindo a sua identidade de aprendiz da LEJ.

Explicitamos o excerto do diário de bordo de participantes que contam suas dificuldades diante de uma aula ministrada na língua alvo.

QUADRO 41– EXCERTO DE ANÁLISE 4

<i>Carine</i>	<i>A falta de segurança ao falar a língua (japonesa), também atrapalha muito. O nervosismo e o <u>medo de falar algo errado</u> são os meus maiores inimigos.</i>
<i>Carine</i>	<i>Como não tenho muita confiança em mim, às vezes, fico <u>nervosa ao falar o japonês na frente das pessoas</u>.</i>
<i>Gabi</i>	<i>A sala foi dividida em 2 grupos para uma improvisação sobre o barulho ouvido. A nossa situação era uma criança que ouvia o barulho do vento e ficava com medo desse barulho, eu era a criança e <u>fiquei muito nervosa e meio travada, não consegui falar muito bem, foi bem difícil</u>. <i>Jogamos o jogo do olhar, dessa vez foi mais fácil escolher alguém, foi mais divertido que o da última aula.</i> <i>Por fim encenamos a parte do texto que havíamos lido na aula eu fui obaasan (a velhinha), foi difícil <u>eu sempre fico muito tímida ao apresentar qualquer coisa na frente de todo mundo</u>.</i> <i>Apesar das minhas dificuldades, achei a aula muito legal e espero que algum dia <u>eu consiga falar na frente de todos sem sentir tanta vergonha</u>.</i></i>

(Quadro meu)

Pode-se perceber pelos excertos apresentados acima o componente do medo de errar tolhendo a capacidade expressiva desses alunos. O poder de se expressar em si já existe, pois eles já dominam sua língua materna. A barreira da língua aparece como um conflito ou um desafio a ser vencido. Essa situação remete às colocações de Patrick Anderson quando afirma que a LM é “língua do amor e do gozo” (apud REIS, 2008, p.150), ao passo que a LE possui “uma estranheza sedutora”(op. cit), pois traz ao aluno sentimentos ambivalentes, ou seja, ao mesmo tempo que quer se apropriar dela, o confronto com a LE o deixa, muitas vezes, vulnerável e inseguro.

Na minha percepção, esses conflitos observados trazem à tona outras questões – próprias de cada um dos aprendizes – de como eles lidam consigo mesmos, com a paciência e tolerância para com seu próprio processo de aprendizagem.

Um fator que me parece ter desdobramento significativo em sala de aula e que se pode perceber por meio dessas análises é a importância que as aprendizes Carine e Gabi atribuem do seu falar, daí notamos a importância que se dá ao falar na LE como explicita Mastrella de Andrade.

[...] aprendizagem engaja as identidades pelo fato de que a língua não é apenas um sistema linguístico de signos e símbolos, mas também uma prática social complexa, de atribuição de valor e significado a quem fala. As atribuições de valor e de significado têm a ver com a forma como os falantes e, no caso, os aprendizes, se identificam e são identificados enquanto sujeitos e participantes em um determinado contexto de interação (2011, p.235).

De acordo com a autora o falar para o outro pode significar muito mais do que transmitir informações, está diretamente relacionado também com as atribuições de valores que o outro dá, enquanto outro está lhe falando. Assim a Gabi quando foi solicitada para improvisar na frente dos colegas, estava *nervosa e meio travada*, preocupada e julgou não ter conseguido *falar muito bem*, isso pode ser a atribuição de valor que ela mesma deu em relação ao que o outro pode achar da sua maneira de falar. Observa-se, portanto que fatores como insegurança, comparação, timidez, medo de falar em público têm a ver com a preocupação de como o colega vai vê-la, já que influencia diretamente o comportamento do sujeito na presença de um ou mais observadores. Podemos entender que a língua, conforme explicitado anteriormente, não é simples instrumento de comunicação, pois nela temos nossa identidade construída a todo momento.

O jogo teatral poderá possibilitar esse momento do jogador/aprendiz estar no papel do outro e poder representar o personagem, poder ser o outro que poderá falar a língua estrangeira sem se bloquear. Da mesma forma favorecendo a comunicação, permitindo um

espaço maior de participação, pois o falar requer as várias dimensões do sujeito aprendiz, como Coracini ressalta sobre a prática da LE:

Compreender a língua não como um sistema vazio de sentido, pois ela traz consigo à revelia do aprendiz, uma carga ideológica que o coloca em conflito permanente com a ideologia da língua materna, o que é explicitado pela maneira diferente de configurar as cores, os objetos, os fatos, o sistema dos tempos verbais (CORACINI, 2008 p.153).

Essa carga ideológica da língua é constituída pela cultura, pela história, pelo povo que a usa, e inserir-se na representação da cultura do outro, faz conflitar com a sua forma de ver o mundo, diferentemente do modo de perceber da língua materna.

O falar a LE pode representar uma maneira diferente de compreender os signos e as suas significações, assim, o uso de teatralizações pode ajudar a experimentar e ao mesmo tempo oferecer uma oportunidade para se buscar a compreensão da sua própria forma de falar a LEJ.

Pode-se dizer diante do excerto citado, anteriormente, que para Carine falar a LEJ faz-se necessária segurança e confiança. O enfrentamento com o estranho (LJ) que desperta medo e nervosismo, sentimentos que podem causar um “desarranjo subjetivo” (Coracini, 2003), significando a possibilidade de uma busca de uma nova identificação com a LE, que está sendo aprendida, assim criando o confronto com a língua materna que a constitui.

Para Bronckart, descobrir o sentido de uma entidade languageira só pode ser apreendido como produto do uso ou como resultado (momentâneo) das práticas significantes: “Deixem o uso das palavras ensinar-lhes a sua significação” (BRONCKART, 2008, p.17). E para se vivenciar a língua no sentido de descobrir como se fala pode ser uma possibilidade de um desacordo e de um conflito entre uma maneira de ver e falar com o outro. Podemos ressaltar a aprendizagem de LEJ como um desafio para Carine lidar com o estranhamento das novas significâncias, que pode trazer a insegurança e a falta de confiança.

Mostra-se importante também notar o enfrentamento que Gabi promove para tornar-se o outro, a busca de uma nova identidade com a JLE, trazendo, novamente, o confronto com a língua materna. Pois, o falar requer as várias dimensões do sujeito aprendiz, como Revuz ressalta sobre a prática da LE:

A língua, uma prática de expressão, mais ou menos criativa, ela solicita do sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; prática corporal, ela põe em jogo todo o aparelho fonador. O sujeito deve por a serviço da expressão de seu “eu” um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre o trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entonais, e uma análise e de memorização das estruturas linguísticas. É possível se levantar a hipótese de que muitos

dos insucessos podem ser analisados como uma incapacidade de ligar essas três dimensões: a afirmação do eu, trabalho com o corpo, dimensão cognitiva. (REVUZ,1998,p.216-217)

De acordo com autora, a aprendizagem de uma LE solicita do aprendiz a habilidade de pôr em jogo todos os aspectos do sujeito. Desta forma, a improvisação teatral pode favorecer essa condição na aprendizagem da LE, ela envolve o aprendiz nas três dimensões do sujeito: o “eu” que interage com o outro; o “eu” que tem características marcadas por sua língua materna e o “eu” da outra língua, e com isso também as estruturas linguísticas de que o sujeito se apropria pouco a pouco para falar. Sendo assim, o relacionar-se com o mundo exterior, traz à tona a própria identidade de ser. Gabi diz ser *tímida*, um fator que pode estar ligado à forma de se expressar com o outro.

Portanto, o aprendiz ao falar manifesta a sua identidade. E essas manifestações são as características demonstradas nos gestos, nas entonações, ritmos da voz entre outros aspectos extralinguísticos. Assim a voz do sujeito passa pelo corpo e mostra as suas marcas subjetivas de falar, as suas singularidades. Observamos nos DBs outros aspectos que marcam as identidades dos aprendizes de LJ.

4.3 CORPO E VOZ

A partir dos textos de Boal (1977), Revuz (1998), Ryngaert (1995) e Reis (2008) discutimos os temas como corpo, gesto e voz trabalhados nas atividades de jogos teatrais que trouxeram uma experiência significativa para os aprendizes, pois tratou os aspectos da linguagem tais como os elementos extralinguísticos, ainda desconhecidos por eles e que apresentaram muitos desafios diante do desmecanizar o corpo, desvendar o olhar, escutar o outro, e o emitir de novos sons, redescobrir os ritmos e as entonações da LEJ.

Como se pode notar, abaixo, nos excertos do DB da aprendiz, ao fazer o jogo da leitura (quadro 13) com o direcionamento do olhar para o colega, para ele seguir a leitura e passar para o outro escolhendo-o sempre com o olhar que este jogo acabou por demonstrar, como o foco estava na desconstrução do corpo marcado pela repetição das ações habituais. Os relatos a seguir o comprovam:

QUADRO 42– EXCERTO DE ANÁLISE 5

Gabi	<i>Em seguida fizemos um jogo em que uma pessoa lia uma parte do texto e ao encerrar a leitura olhava para outra pessoa que tinha que</i>
------	---

	<p><i>prosseguir, achei um pouco difícil, pois várias vezes tive <u>dificuldade de escolher alguém</u>, muitas vezes também quando terminava a parte <u>todo mundo estava olhando para o texto e não dava para escolher a pessoa se ela não estava me vendo.</u></i></p>
--	--

(Quadro meu)

Percebemos na descrição do jogo, feita pela Gabi, a tendência dos aprendizes em direcionar o olhar para o texto, para o escrito, que pode ser uma maneira de sentir segurança ao que é de hábito. Mas este jogo do olhar favorece o “desentorpecer o corpo alienado, mecanizado, ritualizado pelas tarefas cotidianas” (BOAL,1987, p.9). Pois os “200 Exercícios e Jogos para o Ator e para não Ator com Vontade de Dizer Algo através do Teatro” uma forma de modificar o corpo dos indivíduos moldados a desempenhar atividades, mecanicamente. São jogos feitos para indivíduo que desejem utilizar o teatro como forma válida de comunicação ou diretamente como uma manifestação política, para abandonarem o habitual e interpelar para um novo modo de conduzir o corpo e o pensamento.

Trazendo isso para uma sala convencional de LJ, a posição mais frequente do aprendiz é sentado, em fileiras de carteiras, um atrás do outro e/ou um do lado do outro. Quando o aprendiz pratica um diálogo do livro texto, ele posiciona o diálogo escrito nas mãos, e olha (para o papel/livro em que está escrito o diálogo) e ouve. Despercebendo muitas vezes o olhar do interlocutor que está a falar, ou seja, esquece o direcionamento do olhar, da voz e do corpo para o outro que está participando da leitura do diálogo com ele.

Assim o jogo do olhar pode proporcionar ao aprendiz o enfrentamento de falar para/com o outro que está ouvindo, olhando nos olhos do interlocutor, direcionando o corpo, esses elementos extralinguísticos que fazem parte do diálogo, como acontece em uma conversa comum, sem a necessidade de estar voltado ao texto escrito.

E esta atividade do olhar foi executada com a intenção de fazer o aprendiz observar a reação do outro, o olhar e os gestos do outro, ao dar voz ao texto. É importante esclarecer que este texto de auxílio, já havia sido lido e repetido de variadas formas, seja em movimento, ou sentado com entonações e ritmos diferentes, praticados nos jogos de apropriação do texto (quadro 16).

No entanto, constatamos na descrição citada anteriormente, em que Gabi busca este diálogo, e sente a dificuldade de escolher o interlocutor. Pois: *todo mundo estava olhando para o texto e não dava para escolher a pessoa se ela não estava me vendo.* Percebe-se que a aprendiz busca o olhar do outro, porém não foi correspondida naquele momento. Por essa

razão, praticamos em todas as aulas este jogo e o resultado é que nunca foi igual, notamos que o corpo e a mente buscam superar os desafios como observamos no comentário da Gabi na quarta aula:

[...] jogamos o jogo do olhar, dessa vez foi mais fácil escolher alguém, foi mais divertido que o da última aula. Quando Gabi diz *dessa vez foi mais fácil escolher alguém*, a nosso ver, trata-se de um resultado de uma possível quebra do corpo mecanizado, os colegas deixaram de apenas olhar para o texto e corresponderam ao olhar da colega, não descartando que quando estamos mais acostumados com certo jogo entendemos melhor e trabalhamos de forma mais colaborativa.

Outro ponto relevante sobre as declarações nos DBs acerca do olhar, o qual deixou a sensação de *medo e estranheza*. Neste jogo do olhar (quadro 22) um pouco diferenciado do outro discutido anteriormente, o aprendiz senta na cadeira na frente dos colegas sentados em círculo, olha para os olhos de cada um e em seguida escolhe um deles, lê uma frase qualquer do texto e troca de posição, e esta troca aconteceu com o olhar fixo de um e do outro. Este jogo teve a finalidade de aguçar a concentração e conduzir para dentro da sala de aula o corpo e o pensamento dos participantes. Observemos as sensações dos aprendizes:

QUADRO 43– EXCERTO DE ANÁLISE 6

<i>Roberto</i>	<i>O jogo de olhar achei como sempre divertido, mas um pouco medonho.</i>
<i>Dominique</i>	<i>Em seguida fizemos o jogo do olhar, senti uma <u>sensação estranha</u> ao olhar nos olhos do outro, tinha pessoas que olhavam para mim e outros que não queriam que olhasse nos olhos dela.</i>
<i>Lorena</i>	<i>Depois fizemos o jogo do olhar, acho <u>este jogo foi impressionante e divertido</u>.</i>

(Quadro meu)

Experimentar uma nova sensação de ser olhado nos olhos, ser escolhido pelo olhar para trocar de lugar, sem haver uma voz, com apenas o gesto do olhar e do corpo, e corresponder a este olhar que diz: *É você!* Mas que pode ser contrariado também pelo outro, por não querer ser escolhido, com o gesto de desviar o olhar para responder: *Não!* Assim observamos o corpo que fala, que expressa, que contata com o outro. Este é um recurso pouco explorado numa aula tradicional, até mesmo pelas disposições das carteiras, um atrás da outra, dificultando o contato do olhar entre os colegas e centralizando todos os olhares para o/a professor/a, por essa razão pode causar tanta estranheza. O medo a nosso ver, representa o

desconforto de ser defrontado, para os mais tímidos talvez, mas que pode mudar a forma de perceber os colegas numa aula de LJ.

Além do olhar, do corpo, o falar a língua circunscreve-se também nos sons das palavras, nas entonações das frases, nos ritmos do narrar um texto. As emoções que residem nestes sons possibilitam construir nos sujeitos aprendizes o modo próprio de se comunicar em JLE.

O conto *Momotarô* possui inúmeras expressões onomatopáicas como por exemplo: *どんぶらこ*、*どんぶらこ* (*donburako, donburako*)、*ワンワン* (*wan wan*)、 e outras expressões de emoção como por exemplo: expressões de susto *吃驚* (*bikkuri*)、 de surpresa *ありやあま* (*aryaama*)、 de alegria *喜びました* (*yorokobimashita*) e outros. E estes novos sons ao serem pronunciados delatam a relação que os aprendizes mantêm com a língua materna, “a fundadora”. A marca de se colocar diante da diferença entre os universos fonéticos e a diferença entre as maneiras de construir as significações (REVUZ,1998 p.221). Podemos perceber como se deu o processo de apropriação dos aprendizes de JLE com o uso de jogo de leitura com as entonações e ritmos.

Ao redescobriremos estes sons, praticando o jogo de apropriação do texto (quadro 16) com variadas entonações e ritmos causou um pouco de desarranjo ao primeiro contato e muito regozijo ao ver-se praticando-os (observação da pesquisadora-autora). Ouvir o texto por muitas vezes trouxe para os aprendizes também sensações diferentes e ao mesmo tempo ativou-se a criatividade. Observemos os comentários dos aprendizes:

QUADRO 44– EXCERTO DE ANÁLISE 7

<i>Dominique</i>	<i>Acho um pouco difícil usar as entonações diferentes, às vezes penso que tipo de entonação usar, fico um pouco apreensiva, confusa em ter que criar uma nova entonação para oralização do trecho do texto, e diferente da outra que já havia criado e diferente do colega.</i>
<i>Roberto</i>	<i>A leitura com as várias entonações do texto foi bom, mas eu tenho problemas com entonação. Talvez isso aconteça porque <u>não tenho costume com o idioma</u>. A interjeição <i>ありやまあ</i> (<i>aryamaa</i>: uma expressão de espanto usada pela personagem: <i>obaasan</i> ao encontrar com o grande pêssego)、 ainda me parece um pouco incomum para demonstrar espanto, por exemplo. Os exercícios de entonação ajudaram um pouco a entender o significado e como e quando usá-las,</i>

	<i>mas ainda acho que as onomatopeias e interjeições do japonês são esquisitas.</i>
--	---

(Quadro meu)

Revuz (1998, p.221) salienta que “[...] o estudo de uma LE é se colocar em uma situação de não saber absoluto [...], (re)fazer a experiência da importância de se fazer entender”. Principalmente, quando se trata de trabalhar a oralidade, os sons e ritmos da LE, pois ela exige os sons esquecidos do aparelho fonador, ou seja, são vibrações, contrações, relaxamentos e fechamentos que fazem sair do “automatismo fonatório da LM” (op.cit) e traz a liberdade nos movimentos no plano da região bucal.

É o que notamos quando Dominique e Roberto, respectivamente, descrevem em seus DBs: *Acho um pouco difícil usar as entonações diferentes e eu tenho problemas com entonação.* Colocá-los em situação de pronunciar as palavras que ainda não constituem sentido em LJ, é fazê-los mergulharem nos sons desconhecidos que “confrontam” e “estilhaçam” (REVUZ, 1998) os sentidos já constituídos pela LM, e fazê-los produzirem os sons desta língua para que os outros entendam é ainda desafiador, como ressalta Revuz:

Trata-se de mais uma incapacidade de jogar de modo diferente com a acentuação, com sons, ritmos e entonações, mesmo conhecidas. Há alguma coisa impossível, isto é de perigoso, nessa tomada de distância, e intelectualização e a racionalização pelo recurso à escrita se apresentam como uma proteção contra alguma coisa que parece ao mesmo tempo regressiva e transgressiva. (REVUZ, 1998, p.216)

Estando de acordo com Revuz, a dificuldade demonstrada pelos aprendizes não é a incapacidade funcional de produzir tal ou qual som, mas aqueles sons que seriam estranhos e que poderiam distanciar-se da ancoragem constituída pelo aprendiz na LM. Portanto, isso pode significar que a autonomia maior ou menor dos aprendizes no desenvolvimento da oralidade pode ser influenciada pela aceitação maior ou menor em relação ao próprio controle intelectual e/ou emocional, ou seja, o controle intelectual sustentado pela língua escrita e o controle emocional que traz à tona a subjetividade do aprendiz. E no caso dos relatos anteriores os aprendizes sentem esse obstáculo ao tratarem a oralidade da LJ.

Interessante notar que Dominique cita a dificuldade de usar as entonações diferentes, mas com a vontade de fazer diferente, de buscar a sua maneira de entonar as palavras distinta dos colegas: *fico um pouco apreensiva, confusa em ter que criar uma nova entonação para a oralização do trecho do texto e diferente da outra que já havia criado, e diferente do colega.* A nosso ver, ela passa por um processo de apropriação da língua, tanto na confusão em ter

que criar a seu modo a significação das palavras caracterizadas pelos personagens da história, quanto ao buscar uma forma de pronunciar os sons próprios dela para as novas palavras. Essa apropriação da LJ por Dominique nos remete à construção do conceito de língua proposto por Reis. Para ela, os conceitos de discurso, de subjetividade e de ritmo são três elementos inseparáveis e que o sujeito/aprendiz tem um papel prevalecente na forma de vislumbrar a linguagem:

Não vejo o processo de aprendizado de uma língua como um simples treino de habilidades linguísticas, ou uma prática de um código, mas sim como um encontro com uma linguagem que atravessa o sujeito e que se dá através de um discurso que é organizado por um ritmo. (REIS, 2008 ,p.56)

E por uma análise de progressão cronológica notamos também em outro trecho, apresentado na terceira aula: *Depois disso fizemos leitura e praticamos as várias entonações, ainda sinto um pouco de dificuldade, não consigo aprender.* Como podemos perceber no caminhar do processo, ela ainda confronta a busca de dar sentido aos sons, às palavras entoadas no ritmo diferente da sua LM. Observamos agora na quinta aula: *E lemos o trecho do texto do Momotarô, ainda estou pensando como usar essas entonações, mas foi melhor que a anterior achei que usei da forma mais natural.*

Dessa forma, depreendemos que ela caminhou por algumas tentativas, mas com vontade de superar as dificuldades, e buscou uma *forma mais natural*, ou seja, a forma como a língua está instaurada nela. Pois, entendemos que a LE vem questionar a relação entre o sujeito e a sua língua. Recorro a Revuz para justificarmos e afirmamos que “Falar é sempre navegar à procura de si mesmo com o risco de ver sua palavra capturada pelo discurso do outro ou pelos estereótipos sociais, pródigos em frases feitas” (1998, p.220). A autora nos leva a compreender que o sujeito/aprendiz tem relação com o seu universo linguístico, uma relação complexa, quando ele se vê falando a língua não fundadora da sua identidade, reestabelece uma nova organização para as correspondências estáveis, ele com o outro (o psiquismo).

Notamos também que Roberto ao descrever no DB que o japonês é uma língua com a qual ele ainda *não tem costume*, isso pode ser uma “causa do estranhamento” (REVUZ, 1998), pois a LE vai confrontar o aprendiz com outro recorte do real, mas sobretudo, com um recorte em unidades de significação desprovidas de sua carga afetiva. Observa-se com a declaração do Roberto: *[...]acho que as onomatopéias e interjeições do japonês são esquisitas* que estas

palavras, ainda não carregavam sentido no primeiro contato, pois para ele : [...] *ainda me parece um pouco incomum para demonstrar espanto*, principalmente, ao se referir às interjeições de espanto, que são expressões que necessitam de muita emoção, ou seja, elas devem ser vivenciadas para se tornar parte dele, como acontecem com as palavras da LM.

O que desfavorece também ao aprendiz falar as interjeições e as onomatopéias em LJ, é porque estes signos, já existem marcado pelo significado, eles recortam o real na LM. Assim o primeiro contato com as palavras estrangeiras depara-se com o sentido vazio. Além disso, os sons destas palavras provocam surpresa e/ou escândalo, principalmente as onomatopéias que são muito comuns na LJ, no sentido de afigurar um nome, seja em ruídos, ou sons diversos, a exemplo da retirada do conto: *どんぶらこ、どんぶらこ* (*donburako, donburako*) significa um ruído de um grande objeto flutuante descendo pela correnteza de um rio (tradução minha).

No entanto, é interessante observar que isso pode parecer *esquisito* para o falante da língua portuguesa, no caso do aprendiz, lembramos como explicado anteriormente, que os sons e significados completamente novos podem trazer conflitos com sons e palavras inscritos pela LM nele. De acordo com Revuz “O que estilhaça ao contato com a LE é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas” (1998, p. 222), por isso aprender a falar a LE pode ser efetivamente usar uma língua estranha na qual as palavras são pouco influenciadas pelos valores da LM na medida em que não há correspondência termo a termo.

Mais interessante ainda é o que verificamos no DB da professora-pesquisadora, por ser uma descendente de pais japoneses, as onomatopéias da LJ participaram da sua vivência e os sons e o significado delas não causavam nenhum conflito, e ela por esta razão não havia percebido, até o momento da leitura do DB de Roberto das dificuldades enfrentadas pelos aprendizes, no que diz respeito às onomatopéias em LJ.

QUADRO 45– EXCERTO DE ANÁLISE 8

<i>Kimiko</i>	<i>É significativo perceber as dificuldades que os alunos tem em dar sentido às onomatopéias da língua japonesa, para mim sempre tiveram sentido, por isso não dava tanta relevância nas dificuldades, em outras aulas alguns alunos comentavam a dificuldade de ler as onomatopéias nos mangás(desenho em quadrinho), e apenas concordava da existência.</i>
---------------	---

(Quadro meu)

Este relato da professora nos remete a trazer uma metodologia de P-A, o professor/a transformando/a seu modo de perceber as dificuldades dos aprendizes por causa dos participantes da pesquisa. A P-A tem essa função de transformar o próprio pesquisador na pesquisa.

Em suma, a análise do relato de Roberto mostra que praticar essas interjeições no jogo de entonação, trazidas dentro de um contexto, e experienciadas na improvisação, pode estabelecer a construção de sentidos dessas palavras. Parece relevante ressaltar, o que Roberto confirma no seu depoimento, a construção de sentido a partir da experiência de trabalhar as onomatopéias do conto com os jogos de improvisação: *os exercícios me ajudaram um pouco, a entender o significado e como e quando usá-las*. Neste sentido como Ryngaert salienta sobre as situações de fala no teatro:

“[...] poderemos estudar o diálogo de teatro como uma troca conversacional entre enunciadores, compreender as relações entre as palavras e aqueles que as dizem e analisar por que as dizem. Posteriormente, a análise das situações de comunicação e das relações de força entre os enunciadores ajudará a construir estes últimos como personagens” (1995, p.105).

Para Ryngaert a improvisação teatral pode ser usada como uma possível situação de comunicação como quando Roberto faz uma troca enunciativa com o seu interlocutor, no caso o colega, na improvisação, onde ele compreende as associações das interjeições na LJ.

De acordo com Maria da Glória M. dos Reis o trabalho com o teatro tem muito a contribuir na construção de um ambiente favorável à simulação:

O teatro é ainda, de uma forma mais primordial, o agir “como se”, sendo o seu elemento fundamental o prazer lúdico de passar por outra pessoa, usando nesse processo o corpo, a voz, os gestos, em suma, o não-verbal como recurso expressivo além do linguístico” (2008, p.61).

O elemento fundamental é o prazer lúdico que dá um espaço potencial para a expressão do sujeito de se passar por um personagem da história usando o corpo, a voz e os gestos. Daí a relevância em contribuir com recursos importantes para a construção da identidade do sujeito falante de LJ.

Seguiremos para as considerações finais da pesquisa, às respostas das perguntas norteadoras da pesquisa e às contribuições delas decorrentes.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao contemplar o caminho realizado nos dois anos em que esta dissertação fez parte do meu cotidiano, percebo uma longa e prazerosa trajetória de descobertas. Os percursos de leitura e as experiências práticas realizadas trouxeram tanto para mim quanto para os alunos que participaram da jornada ou, pelo menos para a maioria deles, uma riqueza difícil de relatar de forma racional. Assim como pude observar suas mudanças em relação à aprendizagem do japonês, sinto-me também profundamente transformada; e transformadas estão as minhas relações com a atividade que faz parte de minha vida profissional: ensinar uma língua estrangeira, justamente pelo método de pesquisa-ação aplicada nesta pesquisa. Acrescento a esta minha prática, as aulas de teatro que trouxeram muitas contribuições ao meu modo de ver e vivenciar.

Nestas considerações finais reflito sobre alguns pontos que, longe de se colocarem como uma finalização, no entanto se apresentam como um desejo que sejam aberturas para novos caminhos. O primeiro contato com os jogos teatrais foi nas aulas de Teatro no Ensino de LE com a disciplina da Prof.^a Maria da Glória M. dos Reis o que me emocionou e me direcionou para esse fascinante caminho do teatro. As leituras das referências como de Pupo (2005) e Bajard (2001) trouxeram as ideias de trabalhar com os contos antigos, *mukashi banashi*, histórias essas que já estavam presentes desde a minha infância. Entrelaçado a isso, posso ainda citar os jogos de Spolin (2000) e de Reis (2008) no ensino/aprendizagem da comunicação, que se incumbiram de lançar os objetivos da pesquisa e conduziram os questionamentos que fundamentaram a pesquisa.

Retomando a pergunta norteadora deste estudo: **De que maneira a oralização do conto narrativo *mukashi banashi*, com uso de jogos teatrais pode favorecer no desenvolvimento da expressão oral da língua japonesa?** Percebemos que os jogos teatrais, por possibilitar em uma prática real do uso da língua, trouxeram retorno aos participantes, na medida em que eles experimentavam o jogo de improvisação, vivenciavam a língua de forma espontânea e deixaram marcados os momentos de prazer ao ver-se falando a língua sem bloqueios.

Quanto à oralização do conto, isso fez os participantes descobrirem a apropriação do texto, apropriar as falas dos personagens, do narrador, dos ritmos de contar uma história, de

narrar para uma plateia. Enfim, criar as novas enunciações na LJ. Portanto, foram de muitas maneiras que a oralização do conto, juntamente com as técnicas teatrais puderam favorecer a expressão oral em LJ pelos participantes. A condição de interação lúdica, estabelecida pelo ato de jogar entre os participantes, favoreceu a criação de um espaço de colaboração, de troca e de busca na (re)construção de identidades dos sujeitos/aprendizes envolvidos na pesquisa.

Percebemos que o uso de jogos teatrais para o ensino/aprendizagem fez a comunidade participante (aprendizes, professora-pesquisadora) adquirirem novas maneiras de visualizar a apropriação e o ensino de LJ, uma vez que, “[...] aprender uma língua estrangeira transforma tanto a história do sujeito com sua própria língua, como sua relação com o desejo de expressão e esse processo mobiliza o sujeito de forma integral” (Reis, 2008, p.141). Portanto podemos notar pelos discursos dos participantes que eles não passaram por essa experiência sem ficarem por ela marcados.

Verificamos que as técnicas de simulação no teatro propiciaram aos aprendizes uma situação real de comunicação e os conduziram a fazer uso da LJ o que possibilitou uma abertura à expressão oral, à partilha e à criatividade.

Ao me aprofundar nesses estudos, percebo que a responsabilidade de um professor de línguas é grande, pois escolhemos aprender a lidar com o ser humano inserido na sociedade, como sujeito histórico, cultural, ideológico.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J.L. **Quando dizer é fazer**. (Tradução Danilo Marcondes de Souza Filho). Porto Alegre: Artes Médicas, 1976/1990.

BAJARD, E. **Ler e Dizer, Compreensão e Comunicação do Texto Escrito**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Da Escuta de Texto à Leitura** – São Paulo, Cortez, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. (Tradução Paulo Bezerra). 5.ed.São Paulo: Martins Fontes, 1977/2010.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. (Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira). São Paulo: Hucitec, 3ª. ed., 1929/1986.

BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**.(Tradução Lucie Didio). Brasília: Líber Livro,2007.

BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I**, (Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri), 5ª. ed. Campinas-SP, Ed. Pontes, 2005.

BOAL, A. **200 Exercícios e Jogos para o Ator e não Ator com Vontade de Dizer algo através do Teatro**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1987.

BRONCKART, J. P. **O Agir nos Discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. (Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Montencio). Campinas: Mercado de Letras. 2008.

CAVALLARI, J.S. O Lugar da Língua Materna na Constituição Identitária do Sujeito Bilingue. In: CAVALLARI, J.S- UYENO, E, Y. **Bilinguismo: Subjetivação e Identificações nas/pela Línguas Maternas e Estrangeiras**. v.6, Campinas, SP: Pontes, 2011.

CORACINI, M.J. **Identidade no Discurso: (des) construindo Subjetividades**. Campinas: Ed. Universitária, 2003.

DUBOIS, J. **Dicionário de Linguística**. 11ª ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações: Ciências, Desenvolvimento, Democracia**. São Carlos, SP: EdUSCar, 2004.

ENDO, C. M. Cultura e Identidade. In: MORALES, L.M. **Ensino e Aprendizagem da Língua Japonesa no Brasil: um convite à reflexão sobre a prática de ensino**. São Paulo, SP: Fundação Japão. p.67-74, 2011.

HALL, S. A. **Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, p.7-46.2000.

IKEZU, J. No que Consiste a Linguagem Humana. In: MORALES, L.M. **Ensino e Aprendizagem da Língua Japonesa no Brasil: um convite à reflexão sobre a prática de ensino**. São Paulo, SP: Fundação Japão. p.17-26, 2011.

KRAMSCH, C. **Language and Culture**. USA: Oxford University Press, 1998.

MARCUSCHI, L.A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MASSARO, P.R. **Silêncio e a Voz do Texto Teatral em Francês Língua Estrangeira**. Tese (Programa de pós-graduação em Língua e Literatura Francesa departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) Universidade de São Paulo, São Paulo. 232 p. 2008

_____. **Teatro e Língua Estrangeira, entre Teoria(s) e Prática(s)**, São Paulo: Paulistana, 2008.

MASTRELLA DE ANDRADE, M. R. Crenças sobre si, crenças sobre erros: identidades em jogo na sala de aula de LE. In: MASTRELLA DE ANDRADE, M. R. **Experiências de aprender e ensinar línguas estrangeiras: Crenças de diferentes agentes no processo de aprender**. v.20, Campinas, SP: Ed. Pontes, 2011.

_____. **Construindo a Relação com a Língua Estrangeira: Desejos e Exclusões** Anais do SILEL. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos> Acesso em : 13/03/2013.

_____. **Inglês como Língua Estrangeira: entre o Desejo do Domínio e a Luta contra a Exclusão**. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras da UFG, Goiânia, 2007.

MOITA LOPES, L.P., Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (org). **Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras. p.303-332.2002.

_____. A Transdisciplinariedade é possível em linguística aplicada. In: SIGNORINI, I. CAVALCANTI, M. (Org.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinariedade Questões e Perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 101-126.1998.

NAMEKATA, M. H. **Os Mukashi banashi (narrativas antigas) da Literatura Japonesa: Análise de sua Evolução no Universo Japonês**. 1999. 242f. Dissertação (Departamento de Línguas Orientais, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) Universidade de São Paulo, São Paulo. 1999.

_____. **Os mukashi banashi da literatura japonesa: uma análise do feminino e do casamento entre seres diferentes no contexto dos contos do Japão antigo**, Tese de doutorado (Programa de pós-graduação em Língua e Literatura Japonesa departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011, 274f

ODA MASAKO, ilustrador: MIYAMAE YASUHIKO. **Momotarô. Reberu betsu nihongo tadoku raiburarī** (Biblioteca de leitura extensiva por nível), nível 2, v.1, ed. ask. Japão, 2006.

PRIA, A.D. **Tipologia Linguística: Línguas Analíticas e Línguas Sintéticas**. Soletas (UERJ), Rio de Janeiro, v.11, p.113-121, 2006.

PUPO, M. L. S. B. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: Uma Aventura Teatral**. São Paulo: Editora Perspectiva. 2005

_____. **Palavras em Jogo, Textos Literários e Teatro-educação**. Tese de livre docência apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. 1997

RABELO, L.C. **Interação para a Comunicação em LE como um Processo de Reconstrução de Identidades**. Dissertação de mestrado, Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília. 105 p. 2012

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética**. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REIS, M.G.M. A Expressão em cena: afetividade, o corpo, e a voz da LE, In: MASTRELLA DE ANDRADE, M. R. **Afetividade e emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares** org. Mariana Mastrella de Andrade. Ed Pontes, vol. 18. 2011.

_____. **Texto Teatral e Jogos Dramáticos no Ensino Francês Língua Estrangeira**. Tese de doutorado (Programa de pós-graduação em Língua e Literatura Francesa departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008, 259 p.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo e um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I (Org). **Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

RYNGAERT, J.P. **Introdução à Análise do Teatro**. (Tradução Paulo Neves), São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTOS, B.S. **Pela Mão de Alice, o Social e Político na Pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T (Org.). **Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p.73-102.

SCHENEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros Orais e Escritos na Sala de Aula**. (Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro). São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. (Tradução Ingrid Dormien Koudela e Eduardo J. de Almeida Amos). São Paulo: Perspectiva, 1979/2000.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. (Tradução Jefferson Luiz Camargo) 2ª. ed. São Paulo: Martins fontes, 1998.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. (Tradução Marcos M. Montagnoli) 7ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012.

ANEXO A

QUESTIONÁRIO DE REFLEXÃO FINAL

Curso temático: Oralização da narrativa *mukashi banashi: Momotarô*, com uso de jogos teatrais para a prática de expressão oral.

3) O que representa para você: o falar em japonês?

4) Você acha que existe uma diferença entre falar a sua língua materna e falar a língua estrangeira (japonês)? Como você pode descrever ou perceber essa diferença?

5) Esse curso temático trouxe contribuições para você? Se sim, quais foram as reais contribuições; se não, explique o porque?

6) O que achou dos diários de bordo?

7) Você acha que usar os jogos teatrais, ou fazer a dramatização ajuda no desenvolvimento da oralidade, ou da expressão oral?

8) Quais são as suas sugestões para o curso ?

どうもありがとうございます！！

ANEXO B

PLANOS DE AULA

1	31/7	2h	Objetivos: - Apresentar o curso; - Proporcionar interação dos alunos - Introduzir alguns tópicos importantes sobre a narrativa <i>mukashi banashi</i> - Traçar o perfil da turma
---	------	----	--

Aula 1

Horário	Atividades	materiais
18:30- 19:20	<p>自己紹介 auto-apresentação</p> <ul style="list-style-type: none"> - aquecimento 運動します。ストレッチ する - 体を伸ばす、リラックスする - あしのそこを感じる - 深呼吸（しんこきゅう）をする - Jogos de interação: 目と目のゲーム - cada um fazer uma auto-apresentação escrita , <p>membro com outro membro: atividade de descontração(cada um olhar no outro e ter o contato com –dedo com dedo, cotovelo com cotovelo, joelho com joelho, pé com pé-(指、肘 (ひじ)、膝、足)</p> <ul style="list-style-type: none"> - apresentar oralmente para os colegas a auto-apresentação escrita, respondendo(好き、嫌い、趣味、仕事、将来、このコースの自分の目的) e simbolizar com um movimento característico.(自分の癖をみせます) - A autoapresentação será a avaliação oral inicial e que será repetida ao final do curso. 	um caderno para as atividades de anotações(auto-apresentação, diário de bordo)
20- 50	<p>Slides para explicação do curso</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) plano de ensino (objetivos gerais e específicos) 2) plano de aulas (cronogramas, atividades) 3) material (diário de bordo, questionário, gravação de voz e vídeo) 4) termo de consentimento 5) questionário de perfil do aluno 	Em slides: Plano de ensino, cronograma; O termo de consentimento, e o questionário (cópia).
50-20	Slides para explicação sobre os contos mukashi banashi. Momotarô	Os contos
20-30	Diário de bordo escrita (experimental)	

Plano de aula 2

2	02/08	2h	Objetivos <ul style="list-style-type: none"> - Ler e oralizar o texto do capítulo 1 - Problematizar temas para o problema do jogo - Fazer jogos de improviso - Proporcionar interação dos alunos
---	-------	----	---

Horário	Atividades	materiais
18:30- 18:50	Leitura do diário de bordo e discursão 観察日記 を読んで話合う。	Diário de bordo 観察 (かんさつ) 日記
	Atividade de interação (palavras de comentários) <ul style="list-style-type: none"> - aquecimento 体を伸ばす、リラックスする - あしのそこを感じる - 深呼吸 (しんこきゅう) をする - atividade de descontração(cada um olhar no outro e ter o contato com –dedo com dedo, cotovelo com cotovelo, joelho com joelho, pé com pé-(指、肘 (ひじ)、膝、足) jogo de interação: かがみのゲーム	
18:50- 19:10	Jogo POC:Ouvindo os sons do ambiente(まわりの音を聞いてください。) Dividir a turma em dois times e eles devem decidir o que eles estão ouvindo (concerto ou conferência) (会議かコンサート) Avaliação: eles contaram ou sentiram(ouviram) 評価:実際にききましたか、それとも何か聞いたと言っていますか。 Tarefa para casa criar um momento de ouvir por 5 min diariamente.	助詞
19:10- 19:40	Iniciar a leitura do 1º parágrafo 段落をよみはじめます。	
19:40- 19:50	1-Jogo: POC: encontrar algo(objeto) inédito 集中のポイント: (希有 (けう) な物) みた事がない物が見つけます。 Em dupla ペアで Onde, o que, como 三つの事を答えに出す: どこ、何、どうやって Avaliação: コメント:	
19:50- 20:00	POC de interação: Ouvir o colega ler um trecho do texto e segui-lo com os olhos vedados.	Pano para vedar os olhos

20:00-20:20	Voltar a leitura em voz alta em várias entonações また読み始めます、そしていろいろなイントネーションを使います。	
20:20-20:30	Diário de bordo escrita 観察日記をつける	

Plano de aula 3

3	07/08	2h	Objetivos - fazer leituras do diário de bordo 1 - atividades de interação: jogos (discussão do tema proposto para reflexão) - continuação da leitura do cap. 1 - discussão e interpretação do cap. 1 - diário de bordo 2
---	-------	----	---

Horário	Atividades	materiais
18:30-40	Leitura do diário de bordo e discussão 観察日記を読んで話合う。	Diário de bordo 観察 (かんさつ) 日記
18:40-19:00	Atividade de interação - Aquecimento: 体を伸ばす、リラックスする - あしのそこを感じる - 深呼吸 (しんこきゅう) をする	
30-40	Discutir a interpretação da leitura 読んだ物のディスカッション どう思いますか?	
40-20:00	2- jogo: POC: nascer um menino de alguma coisa ゲームの集中ポイント: 何かから子供が生まれる どこ: 桃 どうやって: ? 何: 子供	
00-10	Avaliação: コメント: 成功したかどうか、まあまあでした、わかりませんでした。	
10- 20	leitura do 1o cap p.4-5 段落をよみはじめます。	
20-30	1-Jogo: POC: encontrar e carregar um objeto grande. 重い物を運びます。 Em dupla ペアで Onde, o que, como 三つの事を答えに出す: どこ、何、どうやって Avaliação: コメント: Avaliação: eles contaram ou sentiram(ouviram)	

	評価：実際にはこびましたか、それとも何かはこんでいると言っていますか。	
30-50	Jogo de movimento Colocar os alunos de pé e dar as instruções: 鬼が島=dar um passo 足を前におく よろこぶ=olhar para trás 後ろに向く 大切な物=colocar as mãos na cabeça 手を頭に置く。 ももが流れる=dizer どんぶらこ A professora repetirá várias vezes, até sobrar um aluno no jogo, o aluno que errar a instrução sairá do jogo.	
50-20:00	Voltar à leitura em voz alta em várias entonações e olhando um para o outro また読み始める、そして、いろいろなイントネーションを使います。	
00-05	Discutir a interpretação da leitura 読んだ物のディスカッション どう思いますか？	
20-30	Voltar ao texto oralização (口承文芸-こうしょうぶんげい) テキストへ戻ります、またよみはじめます。	
30-40	3- Jogo: POC: 鬼が皆のお金や大切な物をぬすみます。 どこ：むら 何：？ どうやって：	
40-45	Avaliação: コメント： 実現したかどうか、まあまあでした、わかりませんでした。	
45-00	Voltar ao texto oralização (口承文芸-こうしょうぶんげい) p. 6 テキストへ戻ります、またよみはじめます。	
20-30	Diário de bordo escrita 観察日記をつける	Diário de bordo

Plano de aula 4 09/08

4	09/08	2h	Objetivos leitura do diário de bordo - atividades de interação: jogos - discussão do tema proposto para reflexão e apresentação do tópico do cap. 3 - leitura do cap.3 - diário de bordo 4
---	-------	----	---

Horário	Atividades	materiais
18:30-40	Leitura do diário de bordo e discursão 観察日記 を読んで話合う。	Diário de bordo 観察 (かんさつ) 日記
18:40- 19:00	Atividade de interação - Aquecimento:体を伸ばす、リラックスする - あしのそこを感じる - 深呼吸 (しんこきゅう) をする 1- Caminhar pensando em um animal, fazer as características físicas (o som)desse animal com o seu próprio corpo. Depois pedir para que os colegas digam o nome do animal representado. (esse excr. Propõe uma personificação do animal, para se sentir o corpo envolvido com o som que o animal emite, ajuda a ouvir os sons dos animais) 2 – jogo de sentidos (triste, 悲しい alegre, 嬉しい com medo こわいな, preocupado, 心配な chateado むかむかな、bravo, アングリイ, 怒面 (どめん)	
05-15	1- jogo: POC: representar os animais pedindo algo a uma pessoa ゲームの集中ポイント : 何かたのむ どこ : ? どうやって : ? 何 :	
15-20	Avaliação: コメント : 成功したかどうか、まあまあでした、わかりませんでした。	
20-30	Voltar ao texto oralização (口承文芸-こうしょうぶんげい) p. 8 テキストへ戻ります、またよみはじめます。	
	Jogo de concentração: これはペンです。 なんですか? ぺんです。 ぺんですね。 これはカルタです。 え? カルタです。 かるたですね。 これは	
20-30	Voltar ao texto oralização (口承文芸-こうしょうぶんげい) p. 12 テキストへ戻ります、またよみはじめます。	

Aula 5 13/08

Horário	Atividades	materiais
18:30-40	Leitura do diário de bordo e discussão 観察日記 を読んで話合う。	Diário de bordo 観察 (かんさつ) 日記
18:40- 19:20	Atividade de interação - Aquecimento:体を伸ばす、リラックスする - あしのそこを感じる - 深呼吸 (しんこきゅう) をする 1-Jogo de corda: 綱引き (つなひき) cabo de Guerra Imaginar uma corda e puxar para o próprio lado. Avaliação de cena: realmente houve a aplicação da força física? Jogo para o aquecimento 2- jogo do espelho 鏡ゲーム: em dupla, - fazer 3 mudanças e o colega falar essas três mudanças e depois trocar. (体のものを三かい変化させる、そして友達がそのへんかを見つけて言う。それから相手とまたチェンジする。 3- jogo de blablação pegar o texto e simular um diálogo usando apenas blabla. ペアで桃太郎の物語にある会話をブラブラを使って会話をする。	
19:20- 19:30	1- jogo: POC: representar os animais pedindo algo a uma pessoa ゲームの集中ポイント: 何かたのむ どこ: ? どうやって: ? 何:	
19:30- 19:50	Voltar ao texto oralização (口承文芸-こうしょうぶんげい) p. 13 テキストへ戻ります、またよみはじめます。	
19:50- 20:15	2- jogo: POC: 鬼と桃太郎の出会い。 ゲームの集中ポイント: 何かたのむ どこ: ? どうやって: ? 何:	
20:15- 20:20	Avaliação: コメント: 成功したかどうか、まあまあでした、わかりませんでした。	

20:20- 20:30	Diário de bordo- escrever -	
-----------------	--------------------------------	--

Plano de aula 6 14/08

Horário	Atividades	materiais
20:30-40	Leitura do diário de bordo e discursão 観察日記 を読んで話合う。	Diário de bordo 観察 (かんさつ) 日記
20:40- 21:00	Atividade de interação - Aquecimento:体を伸ばす、リラックスする - あしのそこを感じる - 深呼吸 (しんこきゅう) をする 1) usar a mão, ou o ombro, ou costas e fazer a colega seguir a própria mão. 2) caminhando dizer o número para fazer a ação correspondente (1- おげんきですか、2) 擬音語 (ぎおんご) オノマトペ 3) 手を叩く、4) 人物 (じんぶつ) katarimono 語り物、せつわのじんぶつ。	Uma música para atividade 1
00- 15	3- pantomia de improviso - simular um dos animais da estória, - simular andando de navio e o navio chega no onigashima 4- jogo de concentração - correr e fazer estátua(chousou), (extremidades, foco, emissão do som) 5- fazer a leitura, enquanto o outro está lendo tomar a vez e continuar a leitura (急にテキストを読んでいる所に飛び込む、そして、読みつける。)	
15- 35	leitura do cap 9 p. 18 段落名をよみはじめます。	
50-22:00	Voltar a leitura em voz alta em várias entonações e olhando um para o outro . p.20 また読み始める、そして、いろいろなイントネーションを使います。	
00-05	Jogo de concentração: Fala espelhada (鏡と話す) 相手の会話を繰り返します。めいれい：替えてください	
15-30	Simulação da narrativa 3 vezes	
30-40	Voltar ao texto oralização (口承文芸-こうしょうぶんげい) p. 18 テキストへ戻ります、またよみはじめます。	
30-50	Simular a narrativa com a oralização 3vezes	

50-00	Diário de bordo escrita 観察日記をつける	Diário de bordo
-------	----------------------------------	-----------------

Aula 7 15/08

Horário	Atividades	materiais
20:30-40	Leitura do diário de bordo e discussão 観察日記を読んで話合う。	Diário de bordo 観察 (かんさつ) 日記
	<p>Jogo de interação:</p> <p>1-Jogo do espelho 鏡のゲーム: emparelhados imitar os movimentos do outro como fossem espelhos e acada movimento fazer a troca das duplas. ペアでかがみの反射 (はんしゃ) のように 友達がしたことをイミテーションする。</p>	

35-40	<p>1-Jogo: POC:鬼が痛めに合う事。 三つの事を答えに出す: どこ=鬼が島、 何=痛い、どうやって?泣いて</p>	
40-50	<p>2- Jogo POC: 一番強い鬼が あきらめること、 そして、桃太郎が許してくれること。 どこ=鬼が島、 何=あきらめる、どうやって?泣いて</p>	
50-22:00	<p>Voltar a leitura em voz alta em várias entonações e olhando um para o outro . p.20 また読み始める、そして、いろいろなイントネーションを使います。</p>	

ANEXO C

VÍDEO DE APRESENTAÇÃO
“IMPROVISAÇÃO DO CONTO MOMOTARÔ”