



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II**

Improvisação teatral na educação linguística em língua inglesa

Nalbert Carvalho dos Santos

SÃO CRISTÓVÃO-SE

2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II**

Improvisação teatral na educação linguística em língua inglesa

Nalbert Carvalho dos Santos

Artigo apresentado como requisito para a conclusão da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Karina de Oliveira Nascimento.

SÃO CRISTÓVÃO-SE

2024

1 INTRODUÇÃO

No mundo globalizado no qual as tecnologias digitais estão mais e mais presentes a cada dia, é comum buscar maneiras de associar o ensino de variadas áreas do conhecimento com as tecnologias digitais. No entanto, o presente trabalho busca relacionar o ensino de língua inglesa a tecnologias não-digitais, especificamente aos jogos de improvisação teatral como estratégias multimodais na educação linguística em língua inglesa. Esta escolha foi feita pois estes jogos de improvisação não dependem das tecnologias digitais às quais raramente tive acesso em meus anos como professor no interior de Sergipe, Brasil.

O uso de técnicas teatrais para o desenvolvimento das habilidades de comunicação de alunos não é novidade. “Os gregos utilizavam técnicas teatrais, como uso de expressões faciais e de gestos dramáticos, para representação em aulas de literatura para declamação de poesias.” (Hansted, 2013 *apud* Reis; Costa, 2017, p. 153). O uso de narrativas e cenas de séries, filmes nas aulas de línguas estrangeiras (LE) demonstra que as artes dramáticas podem ser bastante relevantes para a educação linguística em LE¹. Interpretando a prática teatral como uma prática social contextualizada, pode-se associar este trabalho com os estudos da linguística aplicada que realiza, dentre outras coisas, “investigações aplicadas sobre estudos de linguagem como prática social” (Paiva; Silva; Gomes, 2019, p. 3). É possível tratar neste trabalho também sobre a observação do uso da linguagem no mundo real (Paiva; Silva; Gomes, 2019) tendo em mente como a improvisação teatral pode, nas condições certas, simular a realidade com suas particularidades e limitações.

É inegável que há pesquisas na área de *improvisation and language learning*². Não busco neste artigo tratar da improvisação em toda sua complexidade. Abordo, neste artigo, como os jogos de improvisação teatral (Salinsky; Frances-White, 2008) e suas técnicas estarão relacionadas à educação linguística em inglês diretamente, com o intuito de analisar se e de que forma essas estratégias influenciam neste processo educativo e como tal experiência pode influenciar minha própria prática docente.

“Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco.” (Spolin, 1987, p. 03). Da mesma forma que todos são capazes de improvisar, todos são capazes de aprender uma nova língua. Não há a necessidade de um talento especial, uma

¹ Um exemplo pode ser encontrado no trabalho de Pereira (2020), o qual relaciona a encenação de trechos do seriado Chaves às aulas de língua espanhola, demonstrando os benefícios que tal prática teve para os seus alunos.

² improvisação e aprendizado de línguas.

eloquência herdada ou qualquer coisa do gênero. Aprender a reconhecer o ambiente e relacionar sua função e importância, reconhecer o eu e reconhecer o outro, interpretar e entender o outro, identificar como a ação e o ambiente se relacionam, praticar a compreensão através do não verbal, entre outros, são noções trabalhadas nos jogos de improvisação teatral que podem ser úteis na educação linguística em outro idioma. Do ponto de vista do professor vale ressaltar que não há necessidade de uma formação em artes para trabalhar com técnicas teatrais, basta haver comprometimento e compromisso com a abordagem (Gillette, 2021, p. 585).

Neste artigo, portanto, tenho como objetivo geral analisar a aplicabilidade de técnicas de improvisação e jogos teatrais no processo de educação linguística em inglês, em especial as capacidades de interpretação e expressão oral na língua, visto que, os jogos de improvisação teatral aqui mencionados fazem uso da oralidade. Além disso, traço como objetivos específicos: identificar os impactos que a prática da improvisação teatral e de jogos teatrais têm para com os alunos-atores em curto prazo, o que visualizo a partir do meu ponto de vista de professor em atuação fazendo uso da improvisação e de jogos teatrais; relacionar as técnicas de improvisação teatral com a multimodalidade; identificar os efeitos desta experiência em minha prática docente.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa se delinea como um estudo autoetnográfico pois, devido à natureza deste trabalho, o pesquisador é membro do grupo pesquisado, não alguém que adentrou o universo de um outro (Pardo, 2019). A experiência autoetnográfica se deu a partir de uma oficina de improvisação que foi realizada em uma turma de 4º período do curso de Letras (Português/Inglês), na Universidade Federal de Sergipe, curso do qual sou parte ao longo de 8 semestres. Em um encontro realizado com o grupo, conceitos como a blablação (Spolin, 1987), espontaneidade, *Saying yes, and, status e going through the unusual door* (Salinsk & Frances-White, 2008) foram trabalhados. Posteriormente foi realizada uma análise qualitativa (Paiva, 2019) e interpretativista (Moita Lopes, 1994) dos dados levantados e registrados em meu diário de campo de pesquisador, por meio dos quais os aspectos aplicáveis ou não das técnicas de improvisação teatral na educação linguística em inglês são (ou não) identificados, interpretados e discutidos.

Trata-se, portanto, de pesquisa que se baseia em encontro presencial com estudantes do curso de Letras do qual faço parte, por meio do qual as teorias estudadas foram

experimentadas em colaboração com os alunos. Observa-se, assim, o desenvolvimento de uma investigação que segue a autoetnografia, a qual se caracteriza pelo fato de que “o pesquisador precisa observar as situações presentes no cotidiano do contexto investigado por meio do contato direto, o que o auxiliará a compreender melhor as situações vivenciadas, a fim de buscar respostas para o problema formulado inicialmente” (Pardo, 2019, p. 17). No caso específico, o problema de pesquisa se relaciona a: qual o papel dos jogos teatrais e da improvisação na educação linguística em língua inglesa? No contexto de um estudo autoetnográfico, na busca por respostas, “não se trata de adentrar o universo do outro, daquele que é diferente ou estranho para nós, mas de observar como nós mesmos e nossas práticas emergem a partir de determinado grupo ou contexto” (Pardo, 2019, p. 17). No caso desta pesquisa, o pesquisador junto com os alunos experimenta os efeitos da improvisação e dos jogos teatrais no ambiente educacional previamente estabelecido e *a posteriori* o pesquisador revisa os acontecimentos da experiência a fim de reconhecer e descrever como a experiência afeta sua prática docente.

Como o tempo para aplicação das técnicas foi curto (um encontro de 3 horas), uma seleção de jogos de aquecimento, jogos de improvisação, exercícios de blablação e outros *improv games* que trabalham a oralidade em conjunto com outros meios de construção de sentido foi feita para que fosse possível trabalhar uma maior variedade de tipos de jogo de improvisação teatral, ajudando, posteriormente, no processo de análise. Após essa etapa, foram aplicados os jogos e técnicas selecionados e registrados, em meu diário de campo, o que veio a acontecer durante as aplicações.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

3.1 O QUE É IMPROV?

Inicialmente é relevante ressaltar que a temática do jogo de improvisação teatral se relaciona diretamente com o lúdico que segundo Couto e Reis (2018, p. 641) “não é mais visto como uma característica específica da infância” e que

Especialistas sobre o lúdico (cf. DEBYSER, 1978; WEISS, 1983; CARRÉ e TALARICO, 1993; SANTOS 2001; HUIZINGA, 2004; ALMEIDA, 2009 etc.) são unânimes em reconhecer a utilidade dele como um fator que facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, além de contribuir para a comunicação, para a expressão e para a construção do conhecimento. (Couto; Reis, 2018, p. 641-642).

Como o foco deste trabalho é a improvisação, torna-se imprescindível definir o que se entende por improvisação quando se fala dela neste texto. Segundo Spolin (1987, p. 341) a improvisação é "Jogar um jogo; predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à maneira de solucioná-lo; permitir que tudo no ambiente [...] trabalhe para você na solução do problema; não é a cena, é o caminho para a cena". Em outras palavras, ainda com base no mesmo autor, a improvisação é um jogo com o qual se constrói uma cena. Seja de comédia ou de drama, de situações absurdas ou cotidianas, as cenas são construídas através de jogos teatrais jogados pelos alunos-atores.

Aqui vale ressaltar que o termo *jogo de improvisação teatral* se refere a um tipo de jogo no qual há um problema a ser solucionado, a estrutura dramática do onde, quem e/ou o que, o foco e o acordo de grupo. Destes, o que se demonstra mais relevante é o que é chamado de acordo de grupo, que se refere a um relacionamento saudável entre os participantes da atividade de improvisação que agem em conjunto para concluir a prática, jogo ou a atividade ou como Leander, Carter-Stone e Supica (2023, p. 4, tradução minha) definem: “cada membro do grupo começa a buscar os mesmos objetivos através de ações intuitivas e até inconscientes (Veenstra, 2009, p. 81)”³. O foco pode ser definido como o problema a ser solucionado ou o objetivo a ser alcançado em um jogo. No jogo *speaking in tongues* (Salinsky; Frances-White, 2008), por exemplo, o foco é incentivar o uso de movimentos corporais, expressões faciais, entonação e qualquer outro modo que conseguirem para construir e entender algum sentido. Isso implica, por exemplo, não impedir que um parceiro se mova livremente, observar outras formas de construção de sentido que o parceiro tente usar, entre outras coisas que vão depender do tipo de jogo. Por fim, o Onde, o Quem e o O que se referem respectivamente ao cenário/ambiente do jogo, ao personagem/relacionamentos entre personagens e à ação realizada (Spolin, 1987; Spolin; Koudela, 2007).

3.2 IMPROV, MULTIMODALIDADE E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA

No jogo de improvisação teatral, o aluno-ator não utiliza só linguagem verbal como formadora de sentido, ele também utiliza conjuntamente gestos, expressões, olhares e posturas. Isto se relaciona àquilo que Jordan (2015, p. 15, tradução minha) relata sobre os atores profissionais: “Atores profissionais normalmente não são capazes de entender e ficar

³ “each member of the ensemble begins to pursue the same goals through intuitive, even unconscious action.” (Leander; Carter-Stone; Supica, 2023, p. 4).

confiantes em seu texto falado até que ele tenha sido fortemente conectado com suas ações e as ações dos outros em cena”.⁴ Isto por sua vez se relaciona com as perspectivas multimodais, segundo as quais “sentidos são construídos (assim como distribuídos, interpretados e refeitos) através de múltiplos recursos representativos e comunicativos, dos quais a língua é apenas um. (Kress & van Leeuwen, 2001)”⁵ (Jewitt, 2008, p. 246, tradução minha).

Em seu trabalho sobre aquisição linguística através do drama, Jordan (2015, p. 20, tradução minha) relata que “exercícios de atuação mais livres e sem script vão aprimorar e encorajar um maior grau de flexibilidade que permite a improvisação natural da conversa informal.”⁶ Essa improvisação natural da conversa informal pode se relacionar com o conceito da espontaneidade que é definida por Spolin (1987, p. 4) como “um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela.” E nessa conversa informal espontânea gerada no improviso em um outro idioma, o aluno-ator pode se desenvolver.

O conceito de Blablação é algo que pode ser relacionado à multimodalidade, visto que a blablação é o ato de utilizar sons para acompanhar gestos (Spolin, 1987). Esse som é uma palavra inventada e o intuito da blablação é comunicar sem necessariamente utilizar palavras reais. O aluno-ator tenta comunicar aquilo que deseja através de outros modos e seu interlocutor, conseqüentemente, precisa interpretar o que foi blablablado. Trazendo este conceito para a comunicação em uma língua na qual o aluno-ator não é fluente, ele pode ser utilizado para preencher as lacunas de vocabulário existentes e também trabalhar o intuito comunicativo sem focar apenas no que foi dito verbalmente. Outros jogos de improvisação teatral como as *Status ladders* (Salinsky; Frances-White, 2008) que consistem em utilizar a linguagem não-verbal para demonstrar como um personagem se sente em cena e que explicarei posteriormente na seção *Os jogos de improvisação escolhidos* também apresentam essa relação com a multimodalidade.

É importante salientar que o uso de educação linguística em língua inglesa no lugar de outros termos como ensino de inglês, não é acidental. A educação linguística em inglês “significa pensar nas transdisciplinaridades que a LI [língua inglesa] pode abarcar; significa fomentar a produção de conhecimentos e a criticidade” (Ferraz, 2018, p. 108). Adotar esse conceito se faz essencial neste trabalho, visto que tanto as noções teatrais são

⁴ “Professional actors will often not be able to make sense of and secure their spoken text until it has been firmly linked to their actions and those of others in the play”. (Jordan, 2015, p. 15).

⁵ “meanings are made (as well as distributed, interpreted, and remade) through many representational and communicational resources, of which language is but one (Kress & van Leeuwen, 2001)”. (Jewitt, 2008, p. 246).

⁶ “more free form script-less acting exercises will enhance and encourage a greater degree of flexibility that allows for the natural improvisation of informal conversation.” (Jordan, 2015, p. 20).

transdisciplinares quanto a improvisação teatral, por natureza, se afasta da ideia de professor que ensina e aluno que aprende, e se aproxima do conceito de um processo educativo que é “dialógico e autocrítico/autoconsciente das limitações de conhecimento” (Ferraz, 2018, p.107), baseado em experiências e que também modifica o educador.

Embora esteja estabelecido previamente que os jogos de improvisação teatrais sejam inerentemente multimodais, pois utilizam diferentes meios de construção de sentido, é importante que seja esclarecido que um dos intuitos deste trabalho é verificar se a utilização dessas técnicas teatrais de improvisação pode influenciar de alguma forma na educação linguística em inglês, em especial na oralidade neste idioma que, como é colocado por Pereira (2020, p. 354-355):

[...] ainda é um grande desafio no ensino de línguas estrangeiras no ensino básico, tendo em vista os inúmeros fatores que dificultam tal ação: tempo reduzido de aula, número excessivo de alunos em sala, desvalorização da disciplina por parte da comunidade escolar, enxergando-a apenas como uma disciplina complementar da carga horária das aulas.

Ao perceber que as técnicas da improvisação teatral têm essa proximidade com a multimodalidade e podem ter com a educação linguística em inglês, da qual o desenvolvimento da oralidade é um dos muitos aspectos, é que se pretende entender os efeitos que tais práticas podem ter nesse processo de educação linguística com base nas práticas realizadas e na análise de dados durante o processo de experimentar a improvisação na educação linguística em inglês.

4 REFLETINDO ACERCA DOS DADOS

4.1 Os Jogos de Improvisação Escolhidos

Os jogos sobre os quais relato abaixo foram selecionados para trabalhar os conceitos que são necessários para uma boa improvisação. São eles: espontaneidade, atravessar a porta incomum, status e dizer sim, e (Salimsky; Frances-White, 2008). Além destes, dois jogos de blablação ou gibberish foram escolhidos por sua conexão à multimodalidade. Assim, foram selecionados ao todo nove jogos dos quais quatro têm algumas variações que alteram o foco do jogo. Todos foram planejados para serem usados na oficina a partir da qual apresento as minhas reflexões neste artigo.

O primeiro jogo, *Pointing at things and saying what they are* (Salimsky; Frances-White, 2008) ou *apontar para coisas e dizer o que elas são*, é um jogo simples cujo nome é autoexplicativo. Os alunos-atores têm apenas que apontar para algo na sala e dizer o nome da

coisa. O foco deste jogo é desenvolver um pensamento rápido, espontâneo. Este jogo possui uma variação chamada *Pointing at things and saying what they aren't* ou apontar para coisas e dizer o que elas não são. O foco é o mesmo e pode-se dizer que esta variante trabalha um pouco com a criatividade do aluno-ator, visto que precisa pensar na hora em outra coisa que existe.

O segundo jogo, *What are you doing?* ou *O que você está fazendo?* é um jogo em que os alunos têm que se dividir em grupos de três a cinco e dois de cada grupo se revezam fazendo a pergunta “*What are you doing?*” que seria respondida com uma resposta arbitrária como “*I’m brushing my teeth*” ou “*I’m piloting a plane*”. O jogador que perguntou deve então atuar a ação da resposta e o jogo segue até que algum dos dois falhe em representar o que o colega “está fazendo”. Nesse momento, o jogador que falhou é substituído por um dos colegas do grupo que segue com a brincadeira (Salinsky; Frances-White, 2008). Neste jogo o foco é representar sentidos através do não-verbal, de movimentos corporais, de uso do ambiente, ou seja, o uso de múltiplos recursos comunicativos para criar um sentido, a multimodalidade (Kress; Van Leeuwen, 2001 *apud* Jewitt, 2008, p. 246).

O terceiro jogo, *saying yes* ou *dizer sim*, possui três variações, cuja diferença é apenas o modo como os jogadores respondem às propostas dos parceiros. Nas três versões do jogo os jogadores em duplas se revezam para fazer propostas para o que levar em um piquenique. Porém, na primeira versão do jogo, os jogadores têm que responder negativamente às propostas e dizer o porquê de sua negação, na segunda versão eles aceitam, mas sem a menor demonstração de entusiasmo e na última versão eles aceitam com muito entusiasmo. O foco destes três jogos é mostrar que em um jogo de improvisação é preciso aceitar as propostas do parceiro entusiasticamente, caso contrário o jogo não funciona bem.

O quarto jogo, *saying yes, and* ou *dizer sim, e*, é bem parecido com o anterior. A diferença se mostra no fato de que além de aceitar a proposta do seu parceiro entusiasticamente, é preciso adicionar algo à ideia, ou seja, *dizer sim, e* é um conceito que “[...] requer que os jogadores afirmem e adicionem às contribuições feitas por outros jogadores no decorrer de uma cena [...]”⁷ (Leander; Carter-Stone; Supica, 2023, p. 4, tradução minha). O foco neste jogo é incentivar os jogadores a se ouvirem de verdade para que “[...] as ideias de seu parceiro sejam aceitas e construídas em conjunto e isso é a base de toda

⁷ “[...] requires players to affirm and add to contributions made by other players over the course of a scene [...]” (Leander; Carter-Stone; Supica, 2023, p. 4).

improvisação”⁸ (Salinsky; Frances-White, 2008, p. 61, tradução minha) e que se relaciona ao conceito de acordo de grupo que Spolin (1987) definiu.

O quinto jogo, *What comes next* ou *O que vem depois*, é um jogo em que todo o grupo constrói uma narrativa em conjunto com exceção de um dos jogadores que fica responsável por atuar o que quer que o grupo narre. O jogo começa com o grupo perguntando “*what comes first?*” ou “O que acontece primeiro?” O primeiro jogador narra e o sortudo que recebeu a missão de atuar neste jogo, tem que atuar exatamente o que foi narrado, então o jogo continua com a turma perguntando “o que vem depois?” e o processo se repete até que a história ou a criatividade do grupo acabem (Salinsky; Frances-White, 2008). O foco deste é trabalhar conceitos de narrativa e também, na figura do jogador voluntário, trabalha a utilização de modos não-verbais de construção de sentido.

O sexto jogo, *Low status characters* ou *Personagens de baixo status* é um jogo no qual dois jogadores devem improvisar um diálogo simples, envolvendo quem são, onde estão e o que estão fazendo (Spolin, 1987). Isto é decidido pelo grupo. Os personagens podem ser dois amigos em um bar conversando sobre futebol, por exemplo. O importante neste jogo é que o professor vai dar algumas instruções aos jogadores de como se portar e eles devem se sentar neutra e simetricamente, ficar na ponta da cadeira ao invés de encostados, sorrir de modo que seus dentes superiores fiquem sobre seu lábio inferior, tocar o rosto intervaladamente, coçar o nariz, e evitar contato visual (Salinsky; Frances-White, 2008). O foco desta primeira variação é demonstrar para o grupo alguns personagens de baixo status. Em seguida estes mesmos jogadores têm que tentar repetir o mesmo diálogo (o tanto que lembrarem) como *high status characters* ou *Personagens de alto status*; porém, as instruções mudam para “esqueçam de toda aquela contração e incômodo e ao invés disso foquem apenas em: ter facilidade em manter o contato visual e mantenha sua cabeça absolutamente parada quando estiver de fato falando”⁹ (Salinsky; Frances-White, 2008, p. 89, tradução minha). Nesta segunda variante o foco é demonstrar personagens de alto status.

O sétimo jogo é *Status Ladders* ou escadas de status. Neste jogo, grupos de quatro jogadores improvisam uma cena cujo lugar é definido pelo grupo e a depender do lugar o quem e o que variam. Por exemplo, pode haver uma festa e os jogadores são convidados. O jogo funciona da seguinte forma: os jogadores entram em cena um de cada vez e o primeiro ator define o status inicial da cena. Os jogadores seguintes devem entrar em cena com um

⁸ “[...] your partner’s ideas, accepting and building, is the bedrock of all improvisation.” (Salinsky; Frances-White, 2008, p. 61).

⁹ “forget about all of that twitching and fidgeting and instead just focus on this: Find it easy to make eye contact and keep your head absolutely still when you’re actually speaking” (Salinsky; Frances-White, 2008, p. 89).

nível de status maior que o anterior, se for uma cena de subir a escada de status, ou menor, se for uma cena de descê-la (Salinsky; Frances-White, 2008). O foco deste jogo é que todo o grupo experiencie o conceito de status que é definido por Salinsky e Frances-White (2008, p. 91, tradução minha) como:

Em diferentes circunstâncias ou em momentos diferentes, você vai se sentir mais ou menos poderoso, mais ou menos confiante, mais ou menos no controle. Mas fundamentalmente o que você sente é conhecimento particular. Só você pode saber com certeza o quão poderoso ou confiante está se sentindo. Mas também é verdade que palpamos o tempo todo sobre como os outros podem estar se sentindo, e esses palpites estão frequentemente corretos (só não 100 por cento das vezes). Status pode ser pensado como qualquer coisa que você usaria para basear tais palpites.¹⁰

Ou seja, nosso status são os recursos semióticos que inconscientemente e/ou conscientemente usamos para expressar ou interpretar os modos de construção de sentido não-verbais aos quais somos expostos e expomos quando interagimos uns com os outros.

O oitavo jogo, *Going through the unusual door* ou atravessar a porta incomum é mais um exercício diagnóstico que um jogo em si. Nele, dois jogadores improvisam uma cena na qual eles são colegas ou amigos que estão se encontrando na casa de um deles. É possível que na primeira vez que essa cena for feita, os jogadores se limitem a conversas simples e nenhum evento anormal e é aí que entra o conselho de atravessar a porta incomum, isso é, a compreensão de que numa cena de improvisação os recursos são imaginários e infinitos, sendo eles apenas limitados pela própria criatividade. A cena então é refeita tentando aplicar essa ideia de recursos infinitos, talvez o anfitrião tenha um foguete no quintal ou um mamute; a imaginação é o limite (Salinsky; Frances-White, 2008).

O nono jogo, *Speaking in tongues* ou falando línguas estranhas é um jogo no qual os jogadores em duplas precisam conversar e fingir se entender enquanto falam em uma língua com palavras inventadas na hora, ou seja, eles têm que cshi obvu abluble ourisquen (Salinsky; Frances-White, 2008). O foco deste jogo é incentivar o uso de movimentos corporais, expressões faciais, entonação e qualquer outro modo que conseguirem para construir e entender algum sentido nas blablagens que estão falando uns aos outros. O jogo *Speaking in tongues - Switch* ou falando línguas estranhas-troca, funciona inicialmente da mesma forma; porém, quando o professor grita “switch”, os estudantes têm que trocar para o inglês e assim se segue o jogo. O foco é semelhante, mas como a blablação obriga os jogadores a

¹⁰ "In different circumstances or at different times, you will feel more or less powerful, more or less confident, more or less in control. But ultimately how you feel is private knowledge. Only you can know for certain how powerful or confident you're feeling. But it's also true that we make guesses all the time about how other people might be feeling, and those guesses are often right (just not 100 percent of the time). Status can be thought of as anything you would use to base such a guess on." (Salinsky; Frances-White, 2008, p.91).

serem mais físicos (Salinsky; Frances-White, 2008), ela intensifica os usos de outras formas de construção de sentidos, o que pode ajudar os alunos a compreender o quão multimodal a comunicação pode ser mesmo que sem o uso de tecnologias digitais.

4.2 A oficina: algumas percepções autoetnográficas

A oficina teve início comigo. Tive a oportunidade de me apresentar à turma, visto que era a primeira vez que nos encontrávamos. Eu era um outro (Pardo, 2019) naquele ambiente até o momento em que a minha orientadora me ajudou a me situar naquele local, como um também aluno dela, também estudante da UFS, também estudante de Letras (Português/Inglês), também professor e também nervoso, o que acredito ter me ajudado a me ver um pouco menos alienígena para aquela turma.

Dando início à oficina em si, apresentei os conceitos essenciais da improvisação que iríamos trabalhar durante a oficina, eram eles: *Dizer sim, e, espontaneidade, Status e atravessar a porta incomum*. Também destaquei que trabalharíamos a ideia de blablação. E que todos esses conceitos iam ser trabalhados em exercícios simples que iriam se complicar com o tempo e que tudo isso seria feito em língua inglesa, objeto de estudo da disciplina Língua Inglesa IV, na qual desenvolvi a oficina. Após apresentar os conceitos, passei para algumas dicas sobre como se portar durante a sessão para evitar possíveis desconfortos. Apontei questões simples, como: "tente se divertir", "não tenha medo de parecer bobo" e "tente jogar o máximo de vezes possível" (Salinsky; Frances-White, 2008). Estas questões de como se portar são simples, mas dialogam diretamente com a filosofia de ensino que sigo desde que me vi pela primeira vez como professor: tentar desenvolver um ambiente de educação saudável e confortável no qual todos possam se divertir, se desafiar, questionar e se questionar sem se sentir atacado ou perseguido pelo que é ou como age.

Com o fim do meu monólogo, pudemos enfim começar com os jogos. Comecei com o primeiro jogo e sua variação, quais foram: *pointing at things and Saying what they are* e *pointing at things and saying what they aren't*. Apesar de algumas demoras de segundos na hora de falar, talvez por nervosismo ou não estarem aquecidos, os jogos cumpriram seu propósito, quebrar o gelo e aquecer a espontaneidade que todos tinham dentro de si. O foco deste jogo era o de estimular o pensamento rápido, a espontaneidade. Chamo atenção do leitor para o fato de que vou evitar explicar os jogos aqui, pois isso já foi feito na seção anterior. Ao refletir sobre este momento da oficina foi que pude ver na minha prática o conceito de

Teacher Talking Time e *Student Talking Time*¹¹ (Kostadinovska-Stojchevska; Popovikj, 2019). Percebi o quão bem a aula fluiu comigo tomando mais uma posição de mediador do que uma posição central da aula, ou seja, diminuindo o meu tempo de fala (*teacher talking time*). Acredito que tal experiência me ajudou a refletir acerca da importância de desenvolver uma prática docente que me coloque como guia ao conhecimento e não detentor dele.

No segundo jogo, *What are you doing*, as coisas começaram a esquentar devido ao fato de que este é o primeiro jogo que utiliza da terceira dica de como se portar durante a sessão “tente jogar o máximo de vezes possível”, ou seja, os alunos foram bastante competitivos e o que começou com “Eu estou dançando” evoluiu para “eu estou desligando o computador do professor” e o estudante desligou mesmo. Além destes dois exemplos, vale destacar: estou gritando com a professora, estou passando por debaixo da mesa e estou abraçando a professora/professor (esse foi bem fofo). Além disso, foi possível notar um pouco do que os, agora, alunos-atores, podem fazer quando estão no ambiente seguro e divertido de um jogo de improvisação. Além disso, pude perceber a função que uma competitividade saudável pode ter em atividades educativas e o quanto falhei em não utilizar deste recurso quando tive a oportunidade em outras práticas docentes.

No terceiro jogo, o jogo de *Dizer sim* e suas variações, os estudantes planejaram um piquenique e cada variação teve sua instrução diferente de como reagir (para mais detalhes sobre o jogo ver seção anterior). Os detalhes de cada *picnic*, por mais que sejam deliciosos, não foi o foco da minha atenção nestes jogos e sim como eles expressariam cada emoção as quais foram instruídos a utilizar ao reagir às propostas. Foi possível perceber que mesmo sem saber, todos os participantes ou pelo menos todos naquela sala são fluentes, talvez não em inglês, mas em utilizar seus corpos em conjunto com a linguagem verbal para compartilhar sua mensagem. Quando tiveram que responder negativamente às propostas, faziam caretas, balançavam a cabeça negativamente, afastavam o corpo como se quisessem fugir da proposta. Quando tiveram que responder sem o menor entusiasmo, parecia que estavam mortos por dentro, seus rostos mostravam uma expressão de tédio, se moviam pouco e davam respostas secas. E quando tiveram que responder entusiasticamente, houve uma explosão de energia, falavam bem mais alto, sorriam, balançavam a cabeça positivamente, tocavam no ombro dos parceiros.

Ao fim destes jogos acredito que tenham entendido a ideia do *dizer sim* e pudemos seguir em frente para o quarto jogo, *dizer sim, e*, que apenas incentiva nossos atores a se ouvir

¹¹ Tempo de fala do professor e tempo de fala do estudante.

e aceitar as ideias uns dos outros, algo simples, porém essencial para a improvisação. Destaque para as alunas que planejaram uma viagem pelo Brasil assaltando bancos pelo caminho para conseguir dinheiro para realizar um mochilão pela Europa. Esta proposta foi bem criativa. A turma demonstrou gostar de ter que adicionar mais e mais em uma ideia até chegar a níveis absurdos como o caso citado acima. O conceito do *dizer sim, e* é algo que é tão comum à prática docente que veio a acontecer em um outro momento nesta mesma oficina quando estávamos decidindo o *onde* de uma das cenas de status e propuseram uma festa, para mim já estava tudo decidido e pronto para o jogo, mas alguns alunos propuseram colocar uma música ambiente para melhorar a imersão e pude perceber que estes momentos nos quais os alunos nos sugerem algo que pode nos ajudar em aula e nem sempre são óbvios. O oposto desse movimento é o que os autores (Salinsky; Frances-White, 2008) de *Improv* chamam de *Block* ou bloqueio, que acontece quando uma ideia é negada pelo parceiro e esta negação causa um obstáculo na cena ou neste caso, na aula. Percebi que em muitos momentos realizei este bloqueio nos meus alunos. Não percebi que às vezes é preciso quebrar o molde da aula para que ela seja menos minha e mais nossa aula.

O quinto jogo de *dizer sim, e* foi o *What Comes Next* no qual tivemos uma aluna que se voluntariou para ser nossa atriz principal. Neste jogo a turma inteira criou uma história juntos. Nesta, a estudante atriz estava em uma ilha deserta, teve sua perna quebrada, encontrou seu ídolo Harry Styles (um outro aluno que chegou atrasado e foi jogado na fogueira). Eles se apaixonaram. Em seguida, um segundo parceiro amoroso, “João” (um colega que foi ao banheiro e chegou também sem saber o que estava acontecendo), aparece e cria intrigas entre o casal. A estudante-atriz, personagem principal, decide então largar João para ficar com Harry Styles e eles vivem felizes para sempre. Toda essa narrativa foi criada num ambiente tomado por risadas dos participantes e da aluna-atriz, que estava nervosa, mas não aparentou desconforto. Além disso, pode-se visualizar a utilização da linguagem corporal, a qual contou com mímica para representar aquilo que o grupo adicionava à narração, bem como a ideia do teatro da mente, isso é a imaginação da plateia para imaginar o que foi narrado pela turma. Vale destacar a habilidade de improviso natural dos nossos “Harry Styles” e “João” que não faziam a menor ideia do que estava acontecendo, mas performaram de acordo com o fluir da narrativa.

No sexto jogo, para apresentar a ideia de status, solicitei que duas pessoas se voluntariassem para improvisar uma cena. Definimos em grupo que o *onde* seria alguma cafeteria ou algo do tipo, o *quem* seria que as duas eram ficantes ou namoradas e *que* elas

estavam em um encontro. Mas antes que elas improvisassem um diálogo, pedi que se sentassem na ponta das cadeiras, ficassem o tempo todo evitando o contato visual uma da outra, que ficassem coçando o rosto periodicamente e que balançassem a cabeça o tempo todo. As estudantes-atrizes então conversaram simulando um encontro, fazendo perguntas pessoais que geraram respostas como “I’m a teacher, so I don’t earn a lot of money” ou “eu sou uma professora, então eu não ganho muito dinheiro” que tiraram algumas risadas com um quê de tristeza de todos nós. Após essa primeira versão, pedi que repetissem o mesmo diálogo, o máximo que lembrassem, só que dessa vez, se movendo o mínimo possível, se sentando de maneira normal. Uma se sentou com a postura ereta e a outra com uma postura que trará problemas de coluna futuramente. Após a segunda cena, perguntei à turma se tinham notado alguma diferença, se a cena tinha sido diferente mesmo com o mesmo diálogo e eles responderam positivamente. Pudemos ver aqui a ideia do *Character Status* na prática e discutimos como até mesmo na vida real o “status” que apresentamos no dia a dia influencia como as pessoas nos enxergam. Após estes dois primeiros jogos de status pude ver em primeira mão como a minha prática docente estava negligenciando a multimodalidade, mas não em relação a trazer textos multimodais, como vídeos, filmes, músicas e poemas e trabalhá-los como são (multimodais), e sim em relação a trabalhar os múltiplos modos com os quais lidamos o tempo todo, a linguagem do nosso corpo. Nas raras ocasiões que pude trabalhar com a oralidade, no ensino básico e em escolas de inglês, nunca tratei o modo como eles conversavam com o corpo. A minha atenção era sempre voltada em como pronunciavam ou como construíam suas falas e nada mais.

No sétimo jogo, foi feita uma *Status ladder* com toda a turma. Então eles estavam em uma “festa” e enquanto uns dançavam e cantavam com energia e sem vergonha, outros ficavam quietinhos ou nos cantos ou até mesmo reclamando porque não gostavam do lugar. Foi um pouco difícil de acompanhar a turma toda, mas foi bom dar a todos a experiência de emular um status. Também foi interessante notar as diferentes interpretações de status baixos apresentados pela turma, principalmente o exemplo de uma jogadora que tinha o menor status do grupo e estava representando isso por meio da timidez, mas quando o refrão da música dela tocava o status dela mudava para alto por alguns segundos. Isso de certo modo quebrou o jogo, mas foi completamente genial, pois interpretou exatamente como algumas pessoas tímidas agem quando chega o momento do “*this is my jam!*”. Era para ser trabalhado o oitavo jogo, *o atravessar a porta incomum*, mas percebi que a turma já tinha entendido o conceito e preferi deixar assim e seguir em frente. Neste momento, vale uma autocrítica sobre a oficina

em si, pois eu decidi pular este jogo por dois motivos. O primeiro e o mais imprevisível foi a questão da falta de tempo e o segundo e mais grave em relação à minha prática foi que eu presumi que todos haviam entendido e não conferi se isso era fato.

Inicialmente, ao ver o conceito dos jogos de Blablação, imaginei aquelas situações nas quais não ouvimos ou não entendemos direito o que foi dito, mas preenchemos as lacunas com outros modos que o interlocutor demonstra, por exemplo se alguém chega gritando muito irritado com cara de bravo e demonstrando fisicamente intenção agressiva, não é preciso ser fluente no idioma para saber que a melhor escolha é correr. Mas o que pude notar nas duas variações do nono jogo, o de blablação, foi que, como o jogo os impedia de usar a linguagem verbal, os alunos se voltaram para outros modos de construir sentidos, então durante a blablação eles agiram de forma muito mais exagerada em seus gestos, expressões faciais e entonação. Esse exagero diminuía quando eu gritava “switch” mas se mantinha mesmo quando falavam em inglês, não no mesmo nível que durante a blablação, mas mais que normalmente faziam no início da aula.

De modo geral, esta oficina me permitiu pôr em prática e experienciar o uso de uma estratégia para a educação linguística em inglês que é livre, não só de scripts como Jordan (2015) menciona, mas principalmente da necessidade de tecnologias digitais que são extremamente úteis sim, mas em minha experiência como professor sua presença foi e é bastante inconstante. Devido a isso, busquei e continuarei buscando formas de trabalhar a multimodalidade sem depender destas tecnologias que deveriam ser universais, mas infelizmente não são. Além disso, ao refletir sobre minha própria prática pude entender melhor o que Low, Pandya e Kervin (2021, p.125, tradução minha) escreveram: “como um professor novato (‘e verde’), meus métodos reproduziram o que eu experienciei [...] eu interroguei minha própria prática e detestei o que achei lá.”¹². Ao refletir sobre toda esta experiência com *Improv* e relacioná-la com a minha prática docente pude perceber que trago na minha prática comportamentos de outros professores que experienciei no papel de aluno e com os quais nunca concordei ou não concordo mais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo geral analisar a aplicabilidade de técnicas de improvisação e jogos teatrais no processo de educação linguística em inglês, em especial as

¹² “As a new (‘green’) teacher, my methods reproduced what I had experienced [...] I interrogated my own practice and abhorred what I found there.”(Low; Pandya; Kervin, 2021, p. 125).

capacidades de interpretação e expressão oral na língua inglesa. Ainda, tracei como objetivos específicos: identificar os impactos que a prática da improvisação teatral e de jogos teatrais têm para com os alunos-atores em curto prazo; relacionar as técnicas de improvisação teatral com a multimodalidade; identificar os efeitos desta experiência em minha prática docente. Para atingi-los, desenvolvi um estudo autoetnográfico, buscando ler, a partir de mim mesmo, os sentidos da improvisação na educação linguística em inglês. Para isso, desenvolvi uma oficina de improvisação junto a uma turma do 4º período do curso de Letras (Português/Inglês). A rica experiência me ajudou a vivenciar a improvisação e a partir daí refletir acerca dessa prática como uma possibilidade para a educação linguística em língua inglesa.

Acerca da experiência, ressalto que, apesar de não ter sido necessário durante esta oficina, todos os jogos apresentados podem e devem ser adaptados a depender da expectativa linguística de cada contexto. Nesse caso não foi necessário, pois trabalhamos com uma turma de quarto período de língua inglesa na qual o nível de fluência foi elevado o suficiente para cumprir os *focos* dos jogos. Embora na oficina deste trabalho os jogos tenham sido a parte central, a recomendação é que sirvam mais como uma ferramenta multimodal para incentivar a oralidade, algo a mais para as aulas de Língua Inglesa.

Já era sabido que os jogos teatrais incentivam o uso de múltiplos modos em conjunto com a linguagem verbal, mesmo que Salinsky; Frances-White (2008) e Spolin; Koudera (2007) não utilizassem o termo multimodalidade. Porém, o que foi identificado durante este trabalho foi que essa característica se mantém mesmo quando os alunos-atores estão jogando em outra língua. Além disso, esses jogos sem roteiro permitiram um ritmo de diálogo mais próximo do ritmo natural de uma conversa real (Jordan, 2015) pois as conversas reais são imprevisíveis e há forma melhor para se preparar para o imprevisto do que por meio do improvisado?

Além disso, é notável que todo este processo foi dialógico (Ferraz, 2018) visto que eu como professor/pesquisador trouxe os jogos que eram conhecimentos meus e referência a minhas próprias vivências e os alunos/participantes trouxeram conhecimentos que eram próprios deles, referências advindas de suas próprias vivências e este diálogo de existências culminou em um processo de construção que nunca chega a uma forma definitiva e acabada (Pardo, 2019) mas que nos modifica.

Por seu turno, embora a experiência tenha sido rica, ela foi feita quebrando os moldes ou as recomendações dos autores sobre *improv.* Uma sessão de improvisação, segundo

Salinsky; Frances-White (2008) deveria durar pelo menos quatro horas e nela se trabalharia por volta da metade dos jogos trabalhados nesta oficina. Claro que a oficina foi organizada e mediada de modo que os alunos-atores conseguissem performar cada jogo sem pressa, no entanto, alguns jogos e conceitos não foram aprofundados da maneira que poderiam ter sido. Além disso, em um período de três horas nas quais nos conhecemos e jogamos, a única coisa que se pode identificar é que eles falaram bastante, usaram muito mais gestos e expressões faciais e riram muito. Apesar de não ter sido vivenciada uma prática de improvisação da maneira como defendida por autores da área, percebo a riqueza envolvida no processo e afirmo que a experiência aqui discutida e relatada carece de novos estudos e pesquisas tendo em vista os ganhos que a inserção de práticas de improvisação na educação linguística em inglês pode suscitar.

REFERÊNCIAS

COUTO, Aldenice; REIS, Maria. Práticas Teatrais: Um elemento lúdico no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. 2018. 25 f. *Revista Letras Escreve*. Macapá, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18468/letras.2018v8n1.p631-656>. Acesso em: 10 de setembro de 2023.

FERRAZ, Daniel de Mello. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires V.; MONTE MÓR, Walkyria. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: Trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de palavra, 2018. p.103-117.

GILLETTE, Carmela A. Romano. Performing Fluency: Using Improv and Drama With Adult English Learners. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 64, p. 585-588, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/jaal.1139>. Acesso em: 10 de setembro de 2023.

JEWITT, Carey. Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education 2008*, [s. l.], ano 2008, v. 32, p. 241-267, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>. Acesso em: 10 de setembro de 2023.

JORDAN, Peter. Second language acquisition and linguistic freedom through drama. *English Review: Journal of English Education*, [s. l.], ano 2015, v. 4, ed. 1, p. 15-24, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.25134/erjee.v4i1.312>. Acesso em: 10 de setembro de 2023.

KOSTADINOVSKA-STOJCHEVSKA, Bisera; POPOVIKJ, Ivana. Teacher Talking Time VS. Student Talking time: Moving from teacher-centered classroom to learner-centered classroom. *International Journal of Applied Language and Cultural Studies (IJALSC)*, Londres, Vol. 2, No. 2, 2019.

LEANDER, Kevin; CARTER-STONE, Laura; SUPICA, Emma. “We got so much better at reading each other’s energy”: Knowing, acting and attuning as an improv ensemble. *Journal*

of the Learning Sciences, 32(2), 250–287, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10508406.2022.2154157>. Acesso em: 10 de setembro de 2023.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa Interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, v. 10, Nº 2, 1994. p.329-338.

LOW, David; PANDYA, Jessica Zacher; KERVIN, Lisa. Theorising multimodality through children and youths' perceptions and experiences. *English Teaching: Practice & Critique*, 20(2), 125-129, 2021. Disponível em: [10.1108/ETPC-06-2021-192](https://doi.org/10.1108/ETPC-06-2021-192). Acesso em: 06 de junho de 2023.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira; SILVA, Marina Morena dos Santos; GOMES, Iran Felipe Alvarenga. Sessenta anos de lingüística aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Editora Contexto, 2019. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>. Acesso em: 11 de outubro de 2023.

PARDO, Fernando da Silva. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 18, n. 2, 2019, p. 15-40.

PEREIRA, Adriana Teixeira. “Fue sin querer queriendo”: o teatro como estratégia para o desenvolvimento oral em língua espanhola. *LínguaTec*, 5(1), 354–366, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35819/linguatec.v5.n1.4107>. Acesso em: 03 de julho de 2023.

REIS, Valdeni; COSTA, Yedda. Deslocamentos Linguísticos e Subjetivos na Aprendizagem da Língua Inglesa Por Meio do Teatro e de Suas Técnicas. *Revista X*, Curitiba, ano 2017, v. 12, ed. 3, p. 152-177, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v12i3.50198>. Acesso em: 10 de setembro de 2023.

SALINSKY, Tom; FRANCES-WHITE, Deborah. *The Improv Handbook: The Ultimate Guide to Improvising in Comedy, Theatre and beyond*. New York: Bloomsbury Methuen Drama, 2008.

SPOLIN, Viola; KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. Tradução: Ingrid Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1987.