

## REVISITANDO O MODELO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS DRAMÁTICO-PROBLEMATIZADOR

### *REVISITANDO EL MODELO DE APRENDIZAJE DE IDIOMAS DRAMÁTICO-PROBLEMATIZADOR*

### *REVISITING THE DRAMATIC-PROBLEMATIZER LANGUAGE LEARNING MODEL*

Nilton HITOTUZI<sup>1</sup>  
Domiciane de Sousa ARAÚJO<sup>2</sup>

**RESUMO:** Neste artigo, faz-se uma análise do Modelo de Aprendizagem de Línguas Dramático-Problematizador (MDP) a partir de uma intervenção pedagógica em uma turma de crianças cursando o 4º ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal do oeste do Pará. Na intervenção, uma empreitada interdisciplinar, visando ensinar conteúdos de inglês, matemática, artes e ciências e contribuir para o desenvolvimento do senso crítico e da criatividade dos alunos, adotou-se o Drama-Processo como estratégia de ensino. Embora a intervenção tenha incluído duas sequências de dramas-processos para a exploração de dois temas inerentes à realidade circunstante dos participantes em dois ciclos do MDP, a análise tomou como base apenas as atividades realizadas no primeiro ciclo do modelo. Os resultados levaram à proposta de um novo organograma, possivelmente, mais representativo do dinamismo e da complexidade do modelo, que, acredita-se, capitaliza adequadamente a base teórica em que se sustenta.

**PALAVRAS-CHAVE:** Drama-processo. Metodologia de ensino. Análise.

**RESUMEN:** *En este trabajo se realiza un análisis del Modelo de Aprendizaje de Idiomas Dramático-Problematizador (MDP) a partir de una intervención pedagógica en una clase de niños del grado 4º de una institución pública municipal del occidente de Pará. Para la intervención, un esfuerzo interdisciplinario con el objetivo de enseñar inglés, matemáticas, artes y ciencias y también contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad de los alumnos, se adoptó el Drama Proceso como estrategia de enseñanza. Si bien la intervención incluyó dos rondas de dramas procesos para explorar dos temas inherentes a las circunstancias que rodearon a los participantes en dos ciclos del MDP, el análisis se basó únicamente en las actividades realizadas en el primer ciclo del modelo. Los hallazgos han llevado a la propuesta de un nuevo gráfico posiblemente más representativo del dinamismo y la complejidad del modelo, que se cree que capitaliza adecuadamente la base teórica sobre la que se construye.*

**PALABRAS CLAVE:** *Drama proceso. Metodología de la enseñanza. Análisis.*

<sup>1</sup> Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém – PA – Brasil Professor Associado do Programa de Letras no Instituto de Ciências da Educação. Doutorado em Letras e Linguística (UFBA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4456-5903>. E-mail: [nilton.hitotuzi@ufopa.edu.br](mailto:nilton.hitotuzi@ufopa.edu.br)

<sup>2</sup> Universidad de los Pueblos (UPE), Málaga – Espanha. Mestrado em Ciências da Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2209-8195>. E-mail: [domiciane28@gmail.com](mailto:domiciane28@gmail.com)

**ABSTRACT:** *In this paper, an analysis of the Dramatic-Problematiser Language Learning Model (DPM) is made based on a pedagogical intervention in a class of children attending the 4<sup>th</sup> year of primary school in a public municipal institution in western Pará. For the intervention, an interdisciplinary endeavour aiming to teach English, mathematics, arts and sciences and also to contribute to the development of the students' critical thinking and creativity, Process Drama was adopted as a teaching strategy. Although the intervention included two process drama sequences to explore two themes inherent to the circumstances surrounding the participants in two cycles of the DPM, the analysis was based only on the activities carried out in the first cycle of the model. The findings have led to the proposition of a new chart, possibly more representative of the dynamism and complexity of the model, which is believed to adequately capitalize on the theoretical basis on which it is built.*

**KEYWORDS:** *Process drama. Teaching methodology. Analysis.*

## Introdução

Para tratar do Modelo de Aprendizagem de Línguas Dramático-Problematizador (MDP), tomamos como referência a pesquisa realizada por Hitotuzi, (2014a, b) em uma escola indígena da zona rural de Tefé, estado do Amazonas, por meio de uma intervenção pedagógica em que usou um tipo de drama chamado *Process Drama*<sup>3</sup> – ou *Drama-Processo*, como o autor o nomeou em português – para ensinar inglês a adolescentes indígenas sem conhecimento básico do idioma. Os resultados da investigação levaram o autor a concluir que as vivências de situações verossímeis que instigam o aluno a refletir sobre a sua realidade são um modo alternativo de realização de uma *educação global*, que assim define:

Por educação global, concebo aquela que leva o educando a adquirir e desenvolver o senso crítico; a habituar-se à prática reflexiva sobre questões locais e planetárias; a aprender pela interdisciplinaridade dos conteúdos; a incluir-se socialmente pelo processo de escolarização; e a preparar-se para os desafios do mundo contemporâneo (HITOTUZI, 2014a, p. 17).

O autor considera o MDP uma estratégia adicional importante para ajudar aprendentes de inglês como língua adicional “[...] a desenvolver não apenas proficiência na língua-alvo, mas também o pensamento crítico nos moldes da pedagogia Freiriana” (HITOTUZI, 2014b, p. 1, tradução nossa). Essa constatação também foi evidenciada em um experimento realizado recentemente na *Benha Faculty of Education*, Egito. Envolvendo 60 estudantes de inglês como língua adicional, divididos em dois grupos iguais: grupo controle e grupo experimental, o experimento visava testar a eficácia do MDP para desenvolver habilidades de leitura crítica

<sup>3</sup> Drama popularizado por Cecily O’Neill, originário do Drama na Educação, de Dorothy Heathcote (HITOTUZI, 2007).

e hábitos de leitura. A análise estatística realizada ao final do estudo indicou que os alunos ensinados por meio do MDP obtiveram notas médias significativamente mais altas que os do grupo controle nos testes de verificação aplicados (HELWA, 2019).

A base teórica desse modelo é constituída pela Pedagogia Crítica, o Drama-Processo e à Aprendizagem de Línguas através de Tarefas, conhecida em inglês como *Task-based Learning* ou *TBL*. A partir da visão crítica e dialética apregoada por Paulo Freire e outros defensores da Pedagogia Crítica, a relação professor-aluno e aluno-aluno, segundo Hitotuzi (2014a; 2014b), deve ser baseada no respeito mútuo e buscar a eliminação da verticalidade predominante na abordagem tradicional, em que o professor é o centro de todas as ações em sala de aula. Referindo-se à relação professor-aluno na escola tradicional, Saviani (1999, p. 18) argumenta que “[...] o professor transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos [...]” – um eco, portanto, da crítica à educação bancária feita por Freire (2006, p. 67): “[Na educação bancária] a educação é um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...]”.

Ao aludir à forma de aprender línguas por meio de tarefas, Hitotuzi (2014b) ancora-se na ideia de que a aprendizagem de uma língua adicional requer a *exposição massiva* do aprendente a ela em um ambiente onde possa usá-la sem se sentir constrangido (WILLIS, 1996). Igualmente, se apoia nos princípios de que o aprendente deve ser encorajado a produzir linguagem e não apenas reproduzir discursos; e de que ele deve ter a oportunidade de refletir sobre o que está aprendendo e como ocorre a sua aprendizagem (NUNAN, 2004).

Para dar forma ao MDP, o autor também recorre às contribuições do Drama-Processo por acreditar que esse tipo de drama propicia a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1968) porque os conteúdos são compartilhados de forma contextualizada, capitalizando-se os contextos físico e social do aprendente em sala de aula (FREIRE, 2007; DEWEY, 1913; 1998) e, em momentos de distanciamento dos episódios de cenas dramáticas, a reflexão é incentivada, contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico do aprendente. O Drama-Processo também promove o desenvolvimento da criatividade e o trabalho colaborativo, além de seduzir o aprendente a apreciá-lo pelo valor estético que possui (BOWEL; HEAP, 2001; O’NEILL, 1995).

Em uma intervenção pedagógica envolvendo o MDP, realizada no oeste do Pará, observamos indícios do valor pedagógico da base teórica do modelo, reforçando o seu potencial, não só para se ensinar e aprender uma língua adicional, mas também para a disseminação e a obtenção de uma educação global, como definida por Hitotuzi (2014a). A

intervenção revelou, por outro lado, a necessidade de revisitarmos a estrutura do MDP, que, no curso das atividades, absorveu diversas alternativas de tomadas de decisão, ações e movimentos de fases dentro do seu ciclo. Nas seções subsequentes, apresentaremos uma síntese da estrutura do MDP, os aspectos metodológicos da experiência, as etapas da intervenção em um ciclo do MDP e uma discussão sobre o dinamismo da estrutura desse modelo.

### A estrutura do MDP

De acordo com o organograma elaborado por Hitotuzi (2014a, p. 149), a estrutura do MDP inclui sete fases: *Diálogo Inicial*, *Tarefa Dramática*, *Reflexão*, *Edição do Insumo*, *Tarefa Comunicativa*, *Análise Sistêmica* e *Avaliação e Reforço* (Figura 1). Na fase Diálogo Inicial, o professor compartilha com a turma as informações necessárias para a realização da fase seguinte. Nessa fase, o planejamento do drama-processo norteado pelos seis princípios sugeridos por Howell e Heap (2001) simplifica a apresentação e a discussão de todos os detalhes envolvidos na preparação e execução dos episódios do drama. Durante a Tarefa Dramática, se os aprendentes da língua adicional forem iniciantes, a teia de significados será construída através de improvisações na língua comum dos participantes (L1) – seja a materna, seja outra que não a que está sendo estudada. Por outro lado, caso a proficiência oral dos aprendentes na língua-alvo (L2) já lhes permita interagir nesse nível de complexidade, então esta será usada como meio de comunicação. Vale ressaltar que o MDP surgiu em um ambiente de aprendizagem em que os alunos desconheciam a língua a que estavam sendo expostos (HITOTUZI, 2014a).

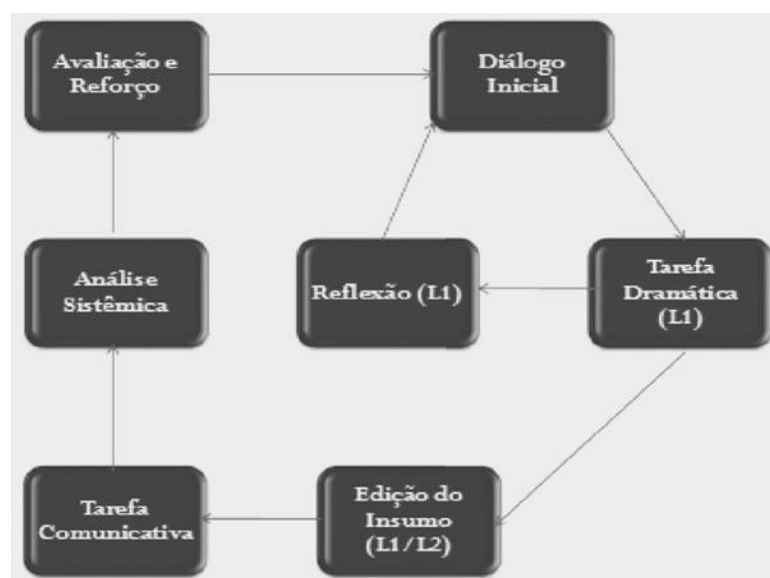
Ainda nessa fase, os textos orais produzidos pelos participantes do drama são gravados em áudio ou vídeo para serem usados na Tarefa Comunicativa depois de vertidos para a L2 na fase Edição do Insumo. É evidente que a edição do insumo não ocorrerá quando o drama-processo for realizado na língua adicional, o que implica até mesmo a desativação da fase Tarefa Comunicativa ou o seu uso para a realização de tarefas suplementares a partir do insumo gerado na Tarefa Dramática.

Após a execução do drama, ou nos intervalos entre os episódios, os participantes analisam criticamente as cenas concluídas. Essa fase, a Reflexão, propicia o início do processo de conscientização<sup>4</sup> pelo estabelecimento de conexões entre a ação dramática e o que

<sup>4</sup> Na perspectiva Freiriana a *conscientização* adentra a dimensão da ação; vai além, portanto, da tomada de consciência (FREIRE, 2018).

ocorre no mundo real. É, com efeito, um tempo potencialmente fértil de novas ideias sobre como lidar com problemas de toda ordem que atingem os participantes direta ou indiretamente e, conseqüentemente, apropriado para o desenvolvimento do senso crítico dos envolvidos nas discussões.

**Figura 1** – Organograma do Modelo Dramático problematizador



Fonte: Hitotuzi (2014a, p. 149)

Quando o drama-processo é realizado na L1, situação em que há, portanto, a necessidade da versão do insumo gerado para a L2, ampliam-se as possibilidades de aprendizagem colaborativa na sala de aula ou fora dela na Edição do Insumo. Destarte, nessa fase, o professor pode trabalhar em colaboração com os alunos no ambiente escolar fazendo uso dos recursos ali disponíveis, ou atribuir tarefas para casa quando precisar, por exemplo, administrar o tempo da sua aula (HITOTUZI, 2014b). Essa última opção só não é adequada em comunidades onde não há bibliotecas ou disponibilidade de sinal de internet. Nesse contexto, toda a tarefa de versão para a L2 deve ser realizada na escola.

Na Tarefa Comunicativa, em que o aprendente também se engaja diretamente no uso da L2, pode ser adotada uma abordagem baseada em tarefas (WILLIS, 1996; ELLIS, 2003; NUNAN, 2004) usando-se os textos orais produzidos pelos participantes do drama e vertidos para a L2 ou, até mesmo, temas emergentes nas improvisações quando da realização do drama-processo. Nessa fase, até os roteiros de *role-plays* produzidos a partir dos dramas realizados na L1 podem ser usados, porque são comunicações genuínas improvisadas pelos participantes do drama em multiplicidades de mundos possíveis dentro do universo do *faz de conta* (HITOTUZI, 2014a).

Já na Análise Sistêmica, que é equivalente ao foco na forma da língua proposto por Willis (1996), o professor convida os alunos a refletirem juntos sobre os vários níveis de descrição da L2: fonético-fonológico, morfossintático e léxico-semântico, sem olvidarem-se das questões ortográficas e pragmáticas. Esse trabalho é fundamental para que os alunos se apropriem das formas escrita e oral da língua e, com isso, melhorem a qualidade da compreensão e da produção de enunciados na língua adicional.

A última fase, Avaliação e Reforço, é norteada por princípios da Pesquisa-Ação (GHEDIN; FRANCO, 2008), que, por isso mesmo, pode desencadear outro ciclo do MDP, caso a avaliação indique a necessidade de repetição de todas ou algumas das fases anteriores. Essa fase constitui, portanto, um processo contínuo de avaliação e adaptação no qual, em colaboração com o professor, os alunos também exercitam o seu intelecto, familiarizando-se com noções de organização e complexidade propiciadas pelo ciclo do MDP. Nessa perspectiva, essa fase se apresenta como mais um terreno fértil para o desenvolvimento do pensamento crítico (HITOTUZI, 2014b) dentro da estrutura do MDP.

Seguindo-se esses passos, as atividades podem ser desenvolvidas a partir de um diálogo inicial com a realização de discussões preliminares em torno de temas transversais como, por exemplo, meio ambiente, saúde, ética, cidadania, entre outros assuntos de caráter sociopolítico, econômico e cultural, no intuito de ampliar a capacidade crítico-reflexiva dos aprendentes. Em todos os estágios representados no organograma do MDP, os resultados do drama-processo dependem de uma postura colaborativa adotada por todos os participantes. Passaremos, agora, à explicitação dos aspectos metodológicos da experiência com o MDP no oeste do Pará a fim de, em seguida, descrevermos como as atividades foram conduzidas dentro da sua estrutura.

### **Aspectos metodológicos de uma experiência com o MDP**

Adotamos a metodologia do MDP na intervenção pedagógica que vamos descrever nesta seção. A intervenção foi realizada intermitentemente, durante um ano letivo, em uma turma do 4º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Gonzaga Barros, na cidade de Itaituba, Pará. A proposta de intervenção foi apresentada à direção da escola, à professora titular da turma e, posteriormente, aos alunos e aos seus pais.

Obtidas as devidas autorizações, inclusive para filmagens, registros fotográficos, e utilização desse material em possíveis publicações, iniciamos a pesquisa buscando conhecer os alunos que iriam participar da intervenção. Destarte, após conversas com a professora da

turma, com os alunos, seus pais e busca de dados sociodemográficos na secretaria da escola, conseguimos identificar que a turma selecionada era composta de 34 alunos (22 meninas e 12 meninos na faixa etária de nove a dez anos) e que maioria dos alunos pertencia a famílias carentes, cujos pais tinham baixa escolaridade e eram trabalhadores autônomos (e.g. garimpeiros, pedreiros, vendedores de lanches, mecânicos, empregadas domésticas, e feirantes). Em visita ao local de moradia de alguns deles, constatamos que muitos moravam com os avós, com os tios ou só com a mãe e que, embora estudassem em uma escola de médio porte (em comparação com as outras escolas da cidade), eram muitas as dificuldades que enfrentavam: desde a falta de alimento e vestuário a abalos psicológicos em decorrência da precariedade socioeconômica em que viviam.

Ressaltamos que a escolha da escola e da turma para a intervenção pedagógica foi de natureza intencional, sendo esta uma estratégia adotada em pesquisas qualitativas e comumente conhecida como *amostra de conveniência*. De acordo com Henry (1990), esse tipo de amostra consiste em um grupo de pessoas dispostas a participar de uma pesquisa. Os critérios envolvidos na seleção foram, portanto: a) a familiaridade de um dos autores com a escola; b) a aquiescência da direção da escola e dos pais dos alunos; e c) a pronta disponibilidade da professora titular da turma e dos 34 alunos em participar da intervenção.

Os registros da intervenção foram feitos através de anotações diárias, testes, entrevista com os alunos, sequências de vídeos (geralmente gravados por um dos autores ou pela professora titular da turma) e também registros fotográficos. O material reunido foi analisado com auxílio da Escada de Abstração Analítica de Carney (1990 *apud* HITOTUZI, 2014a, p. 125) que, sucintamente, orienta o trabalho de análise em três níveis: (1) resumo e distribuição dos dados; (2) redistribuição e agregação de dados; e (3) desenvolvimento e verificação de proposições para a construção de uma estrutura explicativa.

### **Etapas da intervenção em um ciclo do MDP**

Para capitalizar a experiência dos alunos na sala de aula, decidimos abordar dois temas que fizessem parte do cotidiano da turma: *Feira Livre* e *Minha escola: a que temos e a que queremos*. Os dois temas foram desenvolvidos de forma interdisciplinar, envolvendo as disciplinas de português, inglês, matemática, arte e ciências em dois ciclos do MDP. Por limitação de espaço, nos concentraremos apenas no primeiro ciclo envolvendo o tema Feira Livre.

Na fase *Diálogo Inicial*, encorajamos os alunos a expressar seus conhecimentos sobre as feiras existentes na cidade. Como alguns tinham parentes que trabalhavam nesses locais, logo os mais familiarizados com o tema começaram a mencionar os nomes dos produtos que normalmente eram vendidos nas feiras que conheciam, (e.g. CDs, roupas, sapatos, brinquedos, frutas, carne, farinha de mandioca, feijão, vegetais e peixe). À medida que falavam os nomes, já acionando a fase *Análise Sistêmica* do MDP pela primeira vez, escrevíamos as suas traduções em inglês na lousa. Ao final dessa primeira conversa, os alunos já tinham anotado em seus cadernos, em forma de mapa mental (BUZAN, 2018), um número considerável de palavras associadas ao tema (Figura 2).

**Figura 2** – Mapa mental de palavras associadas à expressão Feira Livre



Fonte: Elaborada pelos autores

Feitas as anotações em seus cadernos, sugerimos, como tarefa de casa, que pesquisassem outros nomes de produtos que costumeiramente são vendidos em feiras livres. A turma foi dividida em seis equipes para a realização dessa primeira tarefa, visando-se a ampliação do mapa mental. Na aula seguinte, os alunos nos entregaram listas contendo nomes de frutas e legumes em português, as quais foram comparadas umas com as outras com a finalidade de eliminar repetições e, em seguida, sob a nossa supervisão, os nomes que não se repetiam nas listas passaram a compor uma nova lista.



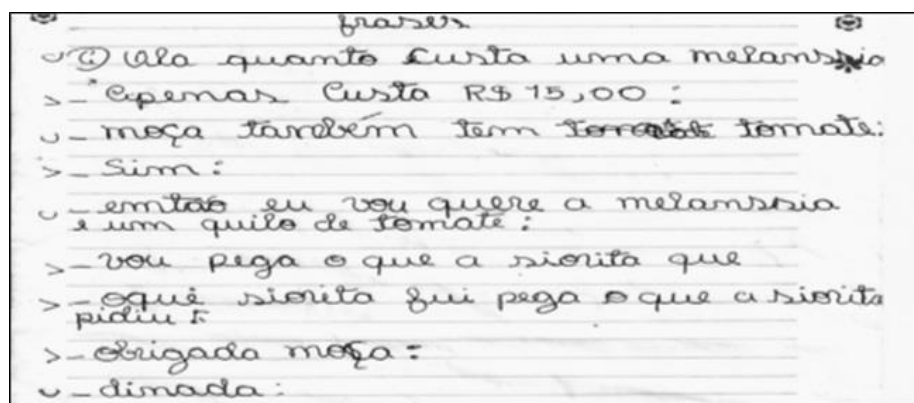
A segunda tarefa atribuída aos alunos foi a de pesquisar como as palavras constantes da nova lista eram enunciadas em inglês. Inicialmente, a atividade representou um desafio para nós em relação ao gerenciamento do tempo, isso porque havia apenas seis dicionários de inglês disponíveis em sala de aula (de propriedade de um dos autores), que eram disputados a todo instante pelos 34 alunos. Depois de vertidas as palavras para o inglês, os ensinamos a pronunciá-las e os levamos a criar enunciados curtos envolvendo números e algumas expressões em inglês (e.g. *How much is this watermelon? It's seven reais.*) como preparação para a sua vivência do mundo das feiras livres em Itaituba durante a dramatização que fariam na fase seguinte do ciclo. Com esse trabalho de escrita e leitura em inglês, acionamos, pela segunda vez, a fase *Análise Sistêmica*.

Na *Tarefa Dramática*, como estavam sendo apresentados à língua inglesa pela primeira vez, os alunos improvisaram, em português, breves diálogos simulando situações típicas de interações entre vendedores e compradores em feiras livres da cidade. Com o intuito de encorajar os alunos a manter a ação dramática, um dos autores atuou como *professor-em-cena*<sup>5</sup>, desempenhando o papel de um turista de um país anglófono que estava visitando a feira.

A maioria dos grupos teve a preocupação de nos apresentar o roteiro dos seus diálogos antes das dramatizações orais, visando obter *feedback* sobre as suas dramatizações escritas. Na Figura 3, apresentamos uma amostra dessas dramatizações improvisadas. Como se pode perceber nessa figura, a estratégia de recorrer aos conhecimentos prévios dos alunos para envolvê-los no drama lhes possibilita vivenciar a ação dramática na mesma lógica das relações do mundo real. Essa leitura do mundo circunstante a que Freire (1983) também se refere e a incorporação dos contextos físico e social do aluno na sala de aula para facilitar a aprendizagem, como advoga Dewey (1998), potencializa igualmente o acirramento do seu senso crítico, arma letal em sociedades democráticas.

---

<sup>5</sup> A respeito dessa técnica do Drama-Processo, Hitotuzi (2014a, p. 62) argumenta que: “A experiência de Heathcote com a utilização do professor-em-cena revela a instrumentalidade dessa estratégia em uma educação pelo Drama. Um fator que se mostra positivo, por exemplo, é a possibilidade de o professor-em-cena poder ajudar o aluno a ultrapassar o seu nível atual de desenvolvimento, na perspectiva da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1989, p. 97), que a define como: “[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real [...] e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. Ademais, essa estratégia contribui para a demissão da verticalidade da relação professor/aluno, comum aos modelos tradicionais de ensino – como membro do grupo, o professor se expõe tanto quanto os outros participantes. Essa quebra momentânea de hierarquia corrobora [o] ambiente horizontal dialógico entre educador e educando, defendido por filósofos e educadores.”

**Figura 3** – Roteiro improvisado de interações orais em uma feira livre

Fonte: Dados da pesquisa

A amostra compartilhada na Figura 3, também nos levou a buscar, juntamente com a professora titular da turma, modos de ajudar os alunos a melhorar a sua produção escrita em português, começando pela dimensão da ortografia. Sucintamente, as estratégias acordadas incluíram a leitura coletiva de alguns textos com a realização de exercícios para correção dos problemas de redação identificados, atividades que foram realizadas nos momentos dedicados ao ensino da língua portuguesa. Vale ressaltar, ainda, que os textos dos alunos usados nessa fase foram escaneados e deles retirados os nomes de seus autores a fim de se evitar qualquer tipo de constrangimento durante a correção.

Depois de realizadas as dramatizações escritas e orais, passamos à fase seguinte do ciclo do MDP, a *Reflexão*. Como Hitotuzi (2014a; 2014b) argumenta, a língua de comunicação nessa fase será a L1 quando a turma está iniciando o estudo da L2. Como era esse o caso da turma participante da intervenção pedagógica, as nossas discussões sobre o que ocorreu na fase anterior foram feitas em português. No tema explorado nesse primeiro ciclo do MDP, as falas dos alunos se limitaram mais aos comentários sobre o que cada um fez, ou deveria ter feito, na tarefa dramática. Quando exploramos o segundo tema, *Minha escola: a que temos e a que queremos*, houve discussões mais aprofundadas e significativas na fase da reflexão. Parenteticamente, ressaltamos que essa mesma fase oportuniza o desenvolvimento da proficiência e da fluência oral daqueles alunos que já conseguem se comunicar na L2. Essas interações representam um exemplo típico do que chamamos *comunicação genuína*: aquela que é necessária, espontânea ou cujo foco dos enunciados não seja as atividades metalinguísticas, mesmo que estas também tenham o seu espaço na estrutura do MDP.

Na fase *Edição do Insumo*, auxiliamos as equipes que haviam escrito roteiros previamente a vertê-los para o inglês e, as que haviam improvisado só oralmente, a criar seus

roteiros em inglês a partir da memória do que haviam dramatizado. Com a colaboração dos alunos, todavia, não precisamos recorrer às gravações das dramatizações em português como sugere Hitotuzi (2014a). Esse trabalho também envolveu treinamento de pronúncia dos enunciados nos roteiros em inglês – nessa atividade, aliás, o CD-ROM do *Longman Dicionário Escolar FISK* (LONGMAN, 2014) foi de grande valia. Com isso, antes do início da fase *Tarefa Comunicativa*, novamente navegamos a estrutura do MDP dentro da *Análise Sistêmica*.

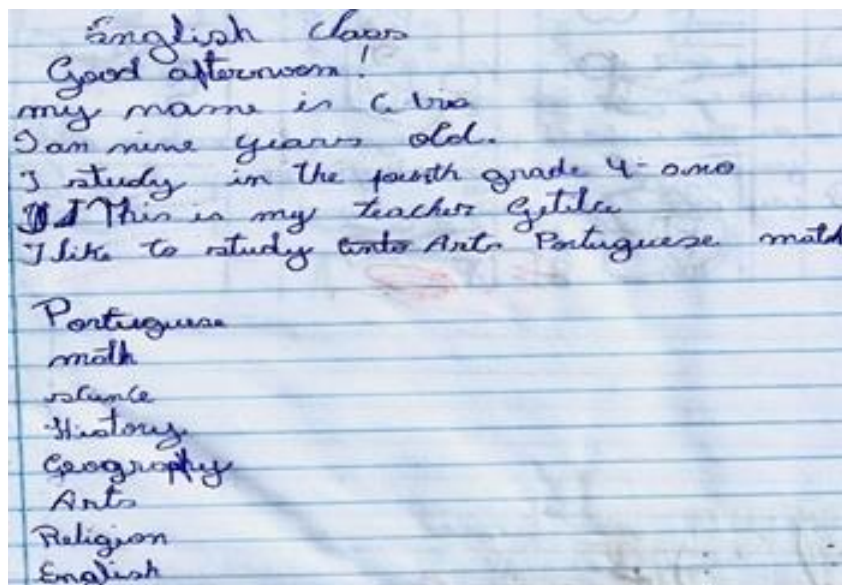
A fase *Tarefa Comunicativa* seria usada para a realização da atividade de *role-play*. Assim chamamos os roteiros finais em inglês das equipes porque não mais se caracterizavam como drama-processo, uma vez que eram roteiros elaborados para, posteriormente, serem memorizados pelos alunos e apresentados a uma plateia. Entretanto, em retrospectiva, observamos que houve uma fusão dessa quinta fase do ciclo do MDP com a segunda, a *Tarefa Dramática*. Acreditamos que um fator determinante para isso tenha sido a facultações às equipes de como deveriam conduzir a atividade.

A realização dessa fusão de drama-processo com *role-play* se deu no telecentro da escola pelo fato de ser um ambiente maior onde os alunos puderam demarcar seus espaços, simulando as bancas onde colocariam seus produtos (figuras recortadas de revistas ou desenhadas e pintadas) na feira livre, e dar vazão à sua criatividade que acreditamos ter sido o catalizador da fusão das fases. No dia do evento, os alunos, vestindo o *manto de feirantes e clientes*, partiram para a improvisação: alguns questionaram, por exemplo, o alto preço dos produtos, ou o troco errado, exercitando, assim, o conhecimento matemático que haviam adquirido; outros, ainda, reclamaram da qualidade dos alimentos que estavam sendo vendidos. Fizeram isso, ora dialogando em português, ora em inglês, completando frases com vocábulos de um e de outro idioma (e.g. “Custa apenas *five* reais” ou “*Good morning*, Dona Maria!”). Essa insistência em fazer uso da L2 para dar continuidade à cena, mesmo quando esqueciam a palavra em inglês, tornou os episódios dramáticos naturais e divertidos.

O fator surpresa da improvisação em cada grupo, já que, a princípio, esperávamos ver apresentações de simples *role-plays*, reiterou o poder do drama de, imediatamente, *arrebatar* os participantes, sobretudo as crianças, para o universo do faz de conta. Muitos alunos se caracterizaram de acordo com seus personagens tentando incorporar fielmente o comportamento característico de cada papel. Houve, até mesmo, a chegada inesperada da polícia para fazer *batida* nos pontos de venda de CDs piratas, como também o fiscal da feira que sempre aparece durante o encerramento das atividades para recolher o pagamento da Associação dos Feirantes. Com efeito, nessa fusão de drama-processo com *role-play*, ao

mesmo tempo inesperada e bem-vinda, além dos conteúdos previstos, os alunos aprenderam sobre ética e cidadania, noções indispensáveis à formação da identidade brasileira que almejamos.

**Figura 4** – Amostra de textos em inglês produzidos pelos alunos



Fonte: Dados da pesquisa

A última fase do ciclo do MDP, *Avaliação e Reforço*, consistiu em uma roda de conversa envolvendo a turma, um dos autores e a professora titular da turma. Depois de apontarem-se as falhas e os acertos das fases anteriores, houve o consenso de que os alunos deveriam evitar transferir para a *Tarefa Comunicativa* os episódios de drama-processo. Ficou acordado, então, que, mesmo realizando as cenas dramáticas em *portuglês*, todas as ações dramáticas improvisadas deveriam ocorrer na fase *Tarefa Dramática*, deixando para a *Tarefa Comunicativa* as outras atividades que envolvessem interações orais genuínas a partir de insumo gerados pelos alunos na *Tarefa Dramática* e vertidos para o inglês. Também, seriam executados, nessa fase, os *role-plays*. Esse problema foi corrigido quando da exploração do outro tema no ciclo do DPM: na fase *Tarefa Dramática* realizaram o drama-processo e na fase *Tarefa Comunicativa*, usaram partes do insumo improvisado para produzir pequenos textos em inglês, conforme demonstrado na Figura 4.

Como a intervenção foi de natureza interdisciplinar, as aulas incluíram momentos dedicados às outras disciplinas com as quais nos propomos a trabalhar em colaboração com a professora titular da turma, quais sejam: português, artes, matemática e ciências. Como já dito, o trabalho com a língua portuguesa teve como base os roteiros improvisados produzidos pelas equipes e foi realizado da forma como indicamos resumidamente. No campo das artes,

os alunos pintaram desenhos fotocopiados, os quais consistiam em figuras de frutas, legumes e verduras. Além de contribuir para o desenvolvimento da expressão artística dos alunos, a atividade visava à ampliação do seu repertório vocabular na língua adicional, tendo em vista que os nomes das figuras estavam em inglês, funcionando, dessa forma, como um reforço no processo de aprendizagem da L2.

Já as atividades de matemática, muitas delas realizadas com o auxílio de dinheiro de brinquedo, compreenderam tanto os números e as expressões básicas usadas em transações comerciais em inglês, como o valor das cédulas, a comparação de preços, noções de lucro e prejuízo, o desenvolvimento de cálculo mental e exercícios de revisão envolvendo as quatro operações básicas da matemática. Vale ressaltar que os conhecimentos de matemática compartilhados com os alunos através dessas atividades faziam parte do conteúdo programático da disciplina para o bimestre em curso.

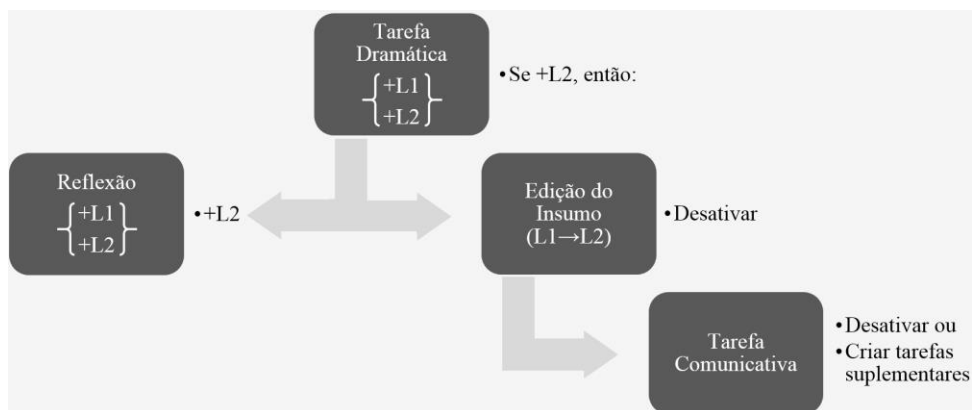
Por fim, no campo das ciências, os alunos receberam explicações, com base na versão de 2005 da pirâmide alimentar criada pelo Departamento de Agricultura dos Estados Unidos da América (THE U. S. DEPARTMENT OF AGRICULTURE, 2005), sobre os alimentos que mais devem ser consumidos, os mais ricos em nutrientes e as porções diárias que devem ser ingeridas, frustrando, obviamente, aqueles que não gostavam de verduras, ou os que exageravam no consumo de doces e salgados.

### Um novo modo de representar o MDP

A forma como ocorreu a exploração do tema *Feiras Livres* no ciclo do MDP constitui evidência incisiva de que o organograma apresentado por Hitotuzi (2014b, p. 11) não faz jus ao dinamismo do modelo. Um exemplo disso são os constantes acionamentos da fase *Análise Sistêmica*. Em diferentes fases, precisamente em três ocasiões, o foco da aula foi em aprender novas palavras, como pronunciá-las, escrevê-las e com elas construir enunciados em decorrência das demandas das diferentes atividades. Esse mesmo movimento em relação a outra fase, a *Reflexão*, já ocorria quando da observação da emergência do modelo no estudo envolvendo alunos indígenas em Tefé: ao saírem de cena, após cada episódio de drama-processo, os participantes (alunos e o professor) faziam uma espécie de *debriefing* em que, adotando a estratégia do questionamento socrático, o professor instigava os alunos a refletir sobre a cena dramática, fazendo associação com a realidade circunstante (HITOTUZI, 2014a). Outro exemplo, igualmente importante, que se depreende da fusão feita pelas equipes, unindo a tarefa de uma fase com a de outra, é o caráter binário das fases *Tarefa Dramática*, *Reflexão*

e *Tarefa Comunicativa*, o qual, dependendo da situação, pode causar a desativação de uma ou mais fases do ciclo, conforme se pode observar na Figura 5.

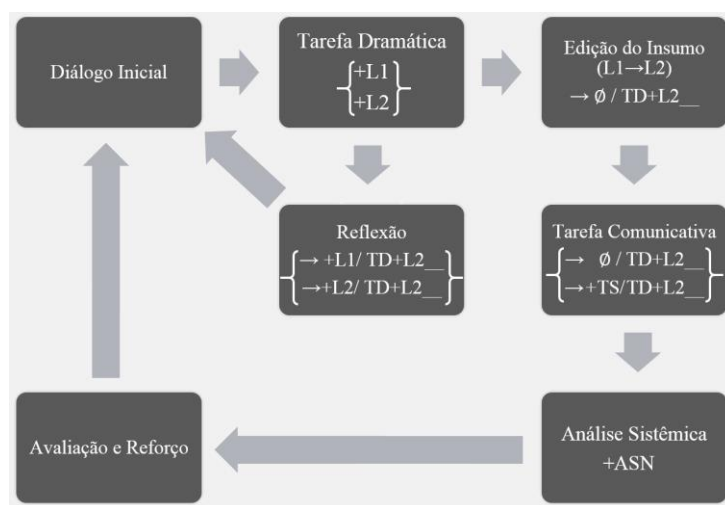
**Figura 5** – Alternativas em três fases do MDP



Fonte: Elaborada pelos autores

Como vimos, quando os alunos já conseguem expressar-se na L2, então, ela pode ser a língua de comunicação nos episódios de drama-processo. Nesse caso, as discussões na fase *Reflexão* também podem ser realizadas na L2 e desativa-se a *Edição do Insumo*, podendo ser desativada ainda a *Tarefa Comunicativa*, já que o drama-processo em si constitui uma tarefa comunicativa que também capitaliza princípios da *TBL*. Mas, o professor pode usar essa fase para oportunizar aos seus alunos mais momentos de uso genuíno da L2 através de tarefas suplementares, de alguma forma, associadas ao insumo gerado na *Tarefa Dramática*.

**Figura 6** – Movimentos na estrutura do MDP



Fonte: Elaborada pelos autores<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Explicação sobre os símbolos usados na Figura 6: {"usa-se um ou outro, mas não ambos"}; → "torna-se"; TD+L2\_\_ "depois da tarefa dramáticas, se realizada na língua-alvo"; / "neste contexto"; + "ocorre"; e ∅ "desativado".

Considerando as várias possibilidades de acionamento da fase *Análise Sistemica* observadas na intervenção pedagógica na escola Antônio Gonzaga Barros e as alternativas de condução das atividades envolvendo outras fases do ciclo, é possível que o organograma sugerido na Figura 6 seja mais representativo do dinamismo do MDP. A partir dessa nova configuração, compreende-se que, no contexto em que a tarefa dramática é realizada na L2 (TD+L2), a reflexão pode ser feita nessa mesma língua (+L2), a fase da edição do insumo será desativada ( $\emptyset$ ) e a tarefa comunicativa pode ocorrer como tarefa suplementar (+TS), mas há também a opção de se desativar essa fase ( $\emptyset$ ). Já a fase para o estudo da forma da língua pode ser acionada sempre que houver necessidade (+ASN). O dinamismo dessa metodologia de ensino de línguas com recursos de gêneros teatrais permite, portanto, várias possibilidades de mudança de curso das tarefas realizadas ao longo do seu ciclo, que pode se repetir, como já se sabe, se a necessidade for sinalizada na fase *Avaliação e Reforço*. A intervenção pedagógica realizada em Itaituba reitera, tanto a complexidade das possibilidades desse recurso pedagógico, como o seu potencial para despertar o interesse dos aprendentes, gerar desenvolvimento da criatividade e da criticidade, comprometimento, trabalho colaborativo e aprendizagem.

### **À guisa de conclusão**

Reiteramos que este trabalho constitui uma revisitação ao Modelo de Aprendizagem de Línguas Dramático-Problematizador (HITOTUZI, 2014a; 2014b) com base em uma intervenção pedagógica em uma turma do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Itaituba-PA, envolvendo episódios de drama-processo em dois ciclos da metodologia. Para esse fim, utilizamos apenas o primeiro ciclo em que exploramos o tema Feiras Livres.

Observamos que as tarefas demandadas pelas fases do MDP, além de desafiadoras, contribuíam para o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico dos alunos e da sua proficiência na língua adicional que estavam estudando. Observamos, ainda, a contribuição da metodologia para o aprimoramento da cultura do trabalho colaborativo, do exercício da reflexão e da criatividade individual e coletiva. Além disso, vimos que a metodologia é apropriada para a realização de ações coordenadas interdisciplinares.

Uma análise minuciosa de como as atividades foram realizadas pelos participantes dentro da estrutura do MDP nos levou a concluir que a descrição gráfica do seu

funcionamento, encontrada em Hitotuzi (2014a, b), não faz jus ao seu dinamismo. Apresentamos, então, ainda que provisória, uma forma de melhor representar a complexidade do MDP, que, no nosso modo de ver, não poderia ser diferente, já que é uma metodologia que tem como sustentação a Pedagogia Crítica de Paulo Freire (ancorada em John Dewey), o Drama na Educação de Dorothy Heathcote, o Drama-Processo de Cecily O'Neill, a Aprendizagem de Línguas através de Tarefas de Jane Willis, David Nunan, Rod Ellis (para citar apenas alguns defensores dessa forma de aprender e ensinar línguas) e as ideias construtivistas de Lev Vygotsky, um dos pilares teóricos desses dois tipos de drama.

## REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning: an introduction to school learning**. New York: Grune and Stratton, 1968.
- BOWELL, P.; HEAP, B. S. **Planning process drama**. London: David Fulton Publishers, 2001.
- BUZAN, T. **Mind map mastery: the complete guide to learning and using the most powerful thinking tool in the universe**. London: Watkins, 2018.
- CARNEY, T. F. **Collaborative inquiry methodology**. Windsor, ON: University of Windsor: Division of Instructional Development, 1990.
- DEWEY, J. **Experience and education**. Indianapolis: Kappa Delta PI, 1998.
- DEWEY, J. **Interest and effort in education**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1913.
- ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- FREIRE, P. The importance of the act of reading. **Jornal of Education**, v. 165, n. 1, p. 5-11, 1983. E-ISSN: 25155741. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F002205748316500103>
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 29. ed. Trad. Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, P. **Conscientização**. Trad. Tiago José Risi Leme. São Paulo, SP: Cortez, 2018.
- GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, SP: Cortez, 2008.



HELWA, H. S. A. H. A. The effectiveness of using Dramatic Problematizer Language Learning Model (DPLLM) in developing EFL prospective teachers' critical reading skills and reading habits. **JRCIET**, v. 5, n. 4, p. 89-148, 2019.

HENRY, G. T. **Practical sampling**. Newbury Park: SAGE, 1990.

HITOTUZI, N. Um modelo pedagógico-teatral chamado Drama-Processo. **Diálogos Possíveis**, v. 6, p. 183-197, 2007.

HITOTUZI, N. **Drama-Processo**: educação problematizadora em língua estrangeira no interior do Amazonas. Curitiba, PR: CRV, 2014a.

HITOTUZI, N. Dramatic Problematizer Model: an approach towards the development of critical thinking in the EFL classroom. **The EFL Journal**, v. 5, n. 2, p. 1-22, jun. 2014b. Disponível em: <http://www.openhumanitiesalliance.org/journals/eflj/article/view/72>. Acesso em: 07 dez. 2020.

NUNAN, D. **Task-based language teaching**: a comprehensively revised edition of designing tasks for the communicative classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

O'NEILL, C. **Drama worlds**: a framework for process drama. Portsmouth: Heinemann, 1995.

LONGMAN. **Longman dicionário escolar Fisk**: inglês-português e português-inglês para estudantes brasileiros. 2. ed. São Paulo, SP: Pearson Longman, 2014.

THE U. S. DEPARTMENT OF AGRICULTURE. **Dietary guidelines for Americans**: 2005. Washington: USDA, 2005. Disponível em: <https://www.dietaryguidelines.gov/about-dietary-guidelines/previous-editions/2005-dietary-guidelines-americans>. Acesso em: 07 dez. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. Trad. José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning**. Essex: Longman, 1996.

### **Como referenciar este artigo**

HITOTUZI, N.; ARAÚJO, D. S. Revisitando o modelo de aprendizagem de línguas dramático-problematizador. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 7, n. 1, p. e021005, 2021. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v7i00.14547>

**Submetido em:** 10/12/2020

**Revisões requeridas:** 11/02/2021

**Aprovado em:** 30/03/2021

**Publicado em:** 01/06/2021