

Linguagem & Ensino, Vol. 1, No. 2, 1998 (89-113)

Role-play e ensino interativo de língua materna

Marcos Gustavo Richter
Universidade Federal de Santa Maria

ABSTRACT: The article discusses some issues related to traditional approaches to first language teaching (Portuguese). The usual lack of theoretical rationale subsuming language teaching methodologies is considered as one of the main reasons for unsuccessful learning. The paper suggests the adoption of an interactionist model as a means to overcome methodological problems and discusses role-play as a facilitating technique in language teaching. This technique is compared to similar procedures and its advantages and basic premises are discussed. A case study is used to illustrate the discussion, involving a workshop for public school teachers.

RESUMO: O presente artigo assinala problemas no ensino tradicional de língua materna, aponta como origem destes a falta de fundamentação teórica em teorias de aquisição da linguagem, propõe a adoção do paradigma interacionista para a superação das deficiências metodológicas apontadas e discute uma técnica de ensino do português em conformidade com os princípios interacionistas, o role-play. Esta técnica é conceituada em contraste com um procedimento similar, são justificadas suas premissas, comentadas as vantagens de sua implementação e apresentados pormenorizadamente seus parâmetros. Ilustra-se o procedimento com um estudo de caso, a saber, uma oficina ministrada a professores da rede pública.

KEYWORDS: Role-play, interactive teaching, Portuguese

ROLE-PLAY E LÍNGUA MATERNA

PALAVRAS-CHAVE: role-play, ensino interativo, língua portuguesa

POR QUE O ENSINO INTERATIVO

O ensino de língua materna, no Brasil, está na U.T.I. há muito tempo, ninguém ignora. Tem sido comum, infelizmente, a manutenção de estratégias de ensino ultrapassadas e inócuas entre nossos professores de 1º e 2º grau — mesmo entre aqueles que fazem cursos de reciclagem. Em contraste com isso, nos países de primeiro mundo e mesmo em Portugal, o ensino de língua materna já pouco se assemelha a este que vem sendo oferecido ainda hoje à imensa maioria das nossas crianças. Pode-se então perguntar: o que está acontecendo para que esta situação perdure?

Há pelo menos duas opiniões errôneas estrategicamente tiradas do senso comum professoral para tentar justificar esse fingir-ensinar tão nocivo. Uma delas é que quanto mais um professor aprende sobre teorias lingüísticas, mais aparelhado está para ensinar uma língua eficazmente. A outra, que quanto mais um aluno acumula nomenclatura, regras e formas por meio de memorização, tanto mais sabe essa língua.

A primeira alegação se baseia na crença ingênua de que possa haver uma conexão direta entre descrição e ensino de línguas. Sem dúvida a descrição de uma língua propicia ao professor o conhecimento de um vasto material formal: unidades mórficas, estruturas sintagmáticas, técnicas de análise e um sistema de regras, sem contar a metalinguagem associada. Mas, para a sala de aula, esta provisão é francamente incompleta, devendo receber a contribuição das teorias da aprendizagem e do ensino de línguas (Roulet, 1978), a que acrescentamos as teorias de aquisição da linguagem. É interessante mencionar que no Brasil os professores preocupados com esse substrato adicional são os de língua estrangeira. Mais do que curioso, é sintomático. O leitor, ao longo deste artigo, perceberá a razão.

Para que se tenha uma idéia do equívoco que representa superestimar o papel da mera descrição lingüística na sala de aula, basta lembrar que certos fatos da língua descritos de maneira bem simples são surpreendentemente recalcitrantes quando são considerados em termos

MARCOS GUSTAVO RICHTER

de aquisição¹. Por exemplo, no inglês, a adição de -s à 3ª pessoa do singular no presente simples, marca formal elementaríssima, requer um espantoso dispêndio de tempo, energia e paciência, tanto do lado do professor quanto do lado do aluno, para ser assimilada. Se o professor dominar teorias de aquisição da linguagem, não ficará espantado diante do problema e terá os meios para resolvê-lo. No ensino de línguas, simples e fácil não são sinônimos.

O professor de língua portuguesa comumente não passa por uma formação que inclua princípios cognitivos, afetivos e lingüísticos subjacentes à aquisição de uma língua. Essa lacuna o leva a tentar se amparar inutilmente numa enorme parafernália de regras e memorizações, por ignorar que:

Em primeiro lugar, o aprendizado eficiente de uma língua² envolve um movimento oportuno do controle de poucas formas lingüísticas para o processamento automático de um número indeterminado de formas. Analisar demasiado a linguagem, refletir ou deter-se além do necessário nas suas formas e dar muita atenção às regras da língua são práticas que impedem esse ganho de fluência.

Em segundo lugar, o aprendizado significativo de uma língua leva a um ganho de retenção significativamente maior do que a aprendizagem mecanicista.

Em terceiro lugar, os alunos bem sucedidos na aprendizagem são aqueles capazes de correr riscos, ou seja, de produzir e interpretar linguagem que esteja ligeiramente além das certezas que já possuem sobre a língua.

E, *last but not least*, dado que o objetivo global do ensino de línguas é a aquisição de competência comunicativa³, as condições

¹ E vice-versa, ou seja, fatos da língua que permitem uma descrição bastante complexa e cheia de meandros para maravilhar todo um auditório, podem ser rapidamente dominados pelos aprendizes na comunicação real.

² Brown (1994) apresenta este princípio, o da automaticidade, para o ensino de segunda língua. Mas há fortes indícios (veja-se Kato, 1990) de que a aquisição da escrita, ou seja, o letramento com seu início, desenvolvimento e crescente sofisticação envolve processos cognitivos muito semelhantes aos envolvidos com a aquisição de segunda língua. E nosso trabalho empírico com estudantes de língua materna do 1º e 2º grau, desde 1994, corrobora este ponto de vista.

³ É claro que, quanto a este ponto, as línguas mortas, como o latim, fazem exceção. Nossa posição é que línguas clássicas podem perfeitamente continuar sendo ensinadas

ROLE-PLAY E LÍNGUA MATERNA

necessárias para que este objetivo global seja atingido devem incluir a preocupação com o uso efetivo das formas e não apenas o conhecimento de sua serventia; a fluência e não somente correção; a autenticidade da linguagem e dos contextos; e a necessidade eventual de empregar o que foi aprendido em situações do mundo real.

Examinemos agora a segunda alegação. Ela subjaz a toda uma cultura de ensinar e aprender línguas que floresceu no princípio deste século, não resistiu aos avanços da ciência, mas ainda atua sabotando o bom ensino com seus vestígios. E, como se sabe, desintegrar velhos hábitos de pensamento não é empreendimento simples.

Por séculos, a pedagogia de línguas praticamente funcionou sem qualquer respaldo teórico. Mais exatamente, ensinar uma língua era ensinar a descrição de uma língua, decorrente de questionamentos emanados de uma filosofia da linguagem. O problema não se colocava em termos de como alguém vem a falar, e sim em como alguém pensa nas malhas do discurso.

No Ocidente, o ensino de línguas era sinônimo do ensino do grego e do latim — este servindo inclusive como uma espécie de ginástica mental e condição *sine qua non* para uma educação refinada. O latim era ensinado segundo o Método Clássico: foco nas regras gramaticais, memorização de vocabulário e flexões — declinações e conjugações, daí o célebre aforismo “Conjuga e declina, e saberás a língua latina.” — , tradução de textos e uma série de exercícios escritos.

Nos séculos XVIII e XIX, o Método Clássico passou a ser utilizado para ensinar língua estrangeira — e acrescentemos que no Brasil do século passado encontramos gramáticas usadas para ensinar língua materna seguindo a mesma tendência, como por exemplo a de Júlio Ribeiro. O objetivo deste ensino era tratar as habilidades de leitura e escrita. Falar e ouvir não eram relevantes. Na falta de uma teoria específica para a aquisição de línguas, estas eram ensinadas como qualquer outra habilidade humana.

Brown (1994) opina que hoje esta abordagem sobrevive em alguns contextos educacionais isolados e obscurantistas que enfatizam a gramática tradicional. No ensino de língua materna, essa filosofia de trabalho traz vários problemas. As explicações, quando não se

pelo método tradicional e gramaticocêntrico que hoje é ultrapassado para o português como língua materna.

MARCOS GUSTAVO RICHTER

constituem em intermináveis elucubrações metalinguísticas dos meandros da gramática, focalizam o mais das vezes a forma e as flexões. Relegada a oralidade a segundo plano, estuda-se material frásico e textual descontextualizado, como pretexto para exercícios gramaticais analíticos e mecanicistas. A síntese, precária, se esgota em regras para justapor classes de palavras — ensinadas também mecanicamente como listas de vocábulos isolados. Os textos “clássicos”⁴ são trabalhados precocemente, antes do nível adiantado.

Não é difícil perceber que essa série de procedimentos não leva à competência comunicativa. Portanto, se entendemos por ensino de línguas o ensino da metalinguagem para fins de erudição, a proposta sem dúvida é cumprida. Mas, se tomarmos como meta do ensino, para a língua materna ou estrangeira, a interação comunicativa eficaz e adequada nas quatro habilidades, então esta abordagem visivelmente não serve e presta mais um desserviço. Além disso, leva a uma forma tediosa de trabalhar em classe. Daí ser muito comum que disciplinas das áreas de Exatas e Biológicas, mais ligadas ao mundo real do aluno (mesmo que indiretamente), sejam bem toleradas e até apreciadas pelos alunos, enquanto que o ensino do português seja a “sessão de tortura”, uma atividade intragável para o aluno e, por empatia, também para o professor. O rosário de regras que, no cotidiano, poucas vezes poderão ter algum uso agrava ainda mais o problema.

Paradoxalmente, porém, o que esta abordagem tem de contraindicada, tem de popular, principalmente entre professores. O motivo é que, para aqueles egressos de cursos de Letras pouco preocupados com o embasamento pedagógico do ensino do português, o método tradicional serve como uma luva. Faz poucas exigências de preparo a quem o adota, pois, para exercer a profissão de professor de português-língua materna, basta saber dois compêndios: um teórico — as regras da gramática normativa; um prático — as técnicas de análise sintática. Além disso, os tipos de exercícios e provas comuns a este método são fáceis de elaborar (os professores sobrecarregados com aulas de manhã, de tarde e de noite

⁴ No ensino do português, equivale a trabalhar no primeiro grau Camões, Padre Vieira, Machado de Assis, etc. Essa tendência, felizmente, vem dando lugar ao ensino dos clássicos do português no segundo grau, o que sem dúvida é mais acertado. Para o primeiro grau, o aluno dispõe de excelentes autores contemporâneos.

ROLE-PLAY E LÍNGUA MATERNA

agradecem). Finalmente, ajuda a valorizar um elemento importante da cultura letrada: a habilidade de leitura.

Como havíamos mencionado anteriormente, o método tradicional de ensino de línguas não se enraíza em nenhuma teoria de aquisição. Sendo assim, devemos argumentar a partir delas a fim de justificar o porquê de adotar a perspectiva interacionista, base da proposta técnica aqui apresentada (Lightbown e Spada, 1993).

A aquisição de línguas pode ser explicada à luz de três teorias:

1. Behaviorismo — enraíza-se na teoria associacionista do conhecimento, que afirma não haver conhecimento que não advenha da experiência. A mente apenas recebe e organiza as informações vindas do exterior. Qualquer área do conhecimento humano é construída meramente com o acúmulo sucessivo de experiências. A língua é adquirida, segundo o behaviorismo, através de associação e formação de hábitos. A criança imita os enunciados do adulto e, ao acertar, é reforçada em seu comportamento. Os enunciados reforçados se fixam na mente da criança. Os enunciados errados não são reforçados e constituem comportamento verbal que vai desaparecendo. O behaviorismo explica muito pouco da aquisição de uma língua. Só a parte fonética e os clichês de época, região e classe social podem ser explicados assim. Na verdade, a criança tem a capacidade de criar, já enquanto aprende, enunciados que nunca antes ouviu — e este fato não pode ser explicado pelo behaviorismo, visto que jamais poderia resultar de imitação ou treinamento.

2. Inatismo — tem seu lugar teórico na teoria racionalista do conhecimento, que defende que todo conhecimento é consequência da aplicação de modelos mentais inatos ao meio ambiente. A experiência não deixa de fazer parte do processo, porém pesa muito menos nesta teoria do que na anterior. O inatismo postula que os seres humanos nascem programados biologicamente para falar, assim como os pássaros nascem para voar. A linguagem se desenvolve nas crianças como qualquer outra função biológica, por exemplo andar. O ambiente fornece apenas amostras ao acaso da língua a ser aprendida, as quais atuam como “gatilho”, ativando um mecanismo inato que somente especifica algumas propriedades básicas da língua. Em decorrência, a competência na língua materna aflora na criança em curto espaço de tempo. Como a experiência atua somente como deflagradora dos processos mentais, não é necessária nenhuma organização da experiência lingüística fornecida à criança: a

MARCOS GUSTAVO RICHTER

mente organiza tudo inconscientemente. O ensino de línguas de linha inatista, em consonância com isto, deixa em aberto detalhes de seleção e planejamento de conteúdo e de atividades lingüísticas, assumindo que, se o aluno simplesmente puder compreender os enunciados que o rodeiam, constrói sozinho a sua competência lingüística. Mas o inatismo apresenta algumas falhas sérias. Primeiro, ignora que a criança não aprende uma língua processando os enunciados “emitidos por aí”, e sim as falas endereçadas a ela como interlocutora. Segundo, tem uma concepção muito limitada de competência lingüística, já que focaliza apenas a forma, deixando de lado outros aspectos. Terceiro, ignora que a maneira como o adulto interage com a criança que aprende uma língua inclui o fornecimento inconsciente de *know-how* ao pequeno para este manejar a língua em todos os seus níveis: forma, função, estratégia.

3. Interacionismo — é compatível com teorias do conhecimento na vertente fenomenológica e semiótica, que dão importância tanto a modelos mentais, inatos e adquiridos, quanto a fatores determinados pelo ambiente social. O interacionismo defende que a aquisição de uma língua depende da interação entre dois fatores: o programa mental inato do aprendiz e a linguagem produzida conjuntamente por aprendiz e interlocutor em comunicações autênticas. Isto significa que — neste ponto há pilhas e pilhas de resultados experimentais comprovadores — uma língua é adquirida na medida em que o aprendiz participa ativamente de atividades lingüísticas significativas, dotadas de propósito e relevância para a sua vida. Quando o aluno usa a língua com autenticidade, aprende forma (regularidades formais da língua — como, quando e onde ocorrem), função (ações comunicativas, como pedir, informar, queixar-se) e estratégia (maneiras de negociar através da linguagem para atingir objetivos). Para realizar a aquisição, a criança se engaja em um tipo específico de interação com o adulto, chamado maternês. É um tipo de comunicação simétrica, em que o adulto elicita o discurso a partir de elementos do contexto: Contexto → Tópico → Comentário → Ampliação do Comentário. Com isso, o adulto “ensina” a criança como conversar, como representar o mundo, como analisar sentenças.

Na escola, infelizmente, essa interação se perde, se torna assimétrica. O adulto-professor cria situações descontextualizadas e não está mais interessado em falar sobre o que vai no íntimo do aluno. A

ROLE-PLAY E LÍNGUA MATERNA

escola passa a ser um lugar onde sistematicamente os preceitos de aquisição da língua são violados.

A reversão deste quadro, a saber, a opção pelo ensino interativo, implica não trabalhar “nomenclatura e regras gramaticais” como um fim e sim como um meio para a competência comunicativa, bem como enfatizar linguagem, tarefas e propósitos autênticos, ligados à realidade do aluno. Esta última pode ser tanto realidade de evento — estar numa situação do mundo real — quanto realidade de modelo — estar engajado numa atividade que, por seus traços modelares, se liga por verossimilhança a situações reais. É neste ponto que as simulações com exigências de verossimilhança podem ser consideradas geradoras de material lingüístico autêntico. Dentre elas, como veremos adiante, o role-play.

POR QUE TRABALHAR EM PARES OU GRUPOS

Na escola tradicional, cada aluno empreende isoladamente a tarefa de redigir um texto num período de tempo curto e limitado. A redação é entregue ao professor, muitas vezes sem ser lida e revisada. O professor varre o texto do aluno com os olhos em busca de erros gramaticais, assinalando-os com caneta vermelha, e dá uma nota. Num outro dia, o papel todo manchado de vermelho volta às mãos do aluno, que olha a nota, fica aliviado ou desapontado, amassa o papel e o joga fora. Trabalho duas vezes perdido: o do aluno e o do professor.

Esse velho e surrado *script* não tem relação com a realidade profissional enfrentada na vida real pelas pessoas que habitualmente têm de redigir. De um lado, no mundo real, as pessoas escrevem para ser lidas, e são lidas, pois o texto que produzem é dotado de algum propósito, relevância e deve circular entre as pessoas — ou as pessoas devem circular ao redor do texto, o que dá no mesmo.

De outro lado, a individualidade da escritura é um mito. Admitamos que, sob certo aspecto, participa da produção de um texto todo aquele que, além do autor, lê esse texto, julga-o e sugere ou impõe modificações ou refacção, antes que uma versão definitiva entre em circulação. Se no meio burocrático, publicitário, jornalístico, jurídico, religioso, editorial é assim, a produção textual pode ser qualquer coisa, menos um empreendimento solipsista — quem é do ramo, sabe disso.

MARCOS GUSTAVO RICHTER

Mesmo a própria matéria-prima do discurso, o enunciado em situação, não “pertence” a ninguém, pois não se pode separar estanquamente o dizer próprio do dizer do outro.

Devemos concluir que trabalhar a redação escolar nos moldes tradicionais, cada qual pensando e escrevendo em total isolamento do começo ao fim do processo, é artificial e contra a realidade social da linguagem. Se essa é a forma habitualmente usada para selecionar e classificar candidatos em concursos ou vestibulares, é outra questão.

Com relação à leitura na vida real, trata-se também de habilidade compartilhada em várias situações. Há diversas formas de leitura: para entretenimento, para buscar itens seletivamente, para se informar, para julgar ou questionar, etc. Sem dúvida, a leitura para entretenimento é solitária. Mas, a rigor, qualquer forma de escapismo é um empreendimento individual, ainda que as pessoas possam compartilhar fisicamente de um mesmo espaço para isso — caso de uma família diante da tevê.

Ao focalizarmos formas de leitura inseridas no contexto do trabalho humano, desaparece a “leitura solitária”. A discussão sindical de uma proposta governamental ou vice-versa, o trabalho de supervisão de um editor-chefe, a análise comentada do currículo de um candidato a emprego por um entrevistador, a leitura crítica de um texto em elaboração na esfera publicitária ou do Legislativo e ainda outros casos mais estão aí para demonstrar. E mesmo um texto meramente informativo da mídia, como um artigo de jornal ou de revista noticiosa, acaba sendo comentado e servindo para suculentas trocas de idéias.

Quanto às restantes habilidades, comunicação e compreensão oral, estaríamos tratando do óbvio.

Passemos a conceituar “trabalho em grupo”. Não se trata das situações em que alunos resolvem questões escritas olhando o caderno dos colegas. Trabalho em grupo é uma expressão genérica englobando uma multiplicidade de técnicas nas quais conjuntos de dois ou mais estudantes (até um máximo de seis, geralmente) se engajam em tarefas envolvendo cooperação e linguagem auto-iniciada e mantida no interior desses mesmos conjuntos de alunos.

A linguagem interativa assim elicitada é mais rica não só quantitativa mas também qualitativamente, se comparada com aquela produzida pelos alunos em ambientes nos quais o professor comanda de maneira assimétrica o direito de perguntar, escolher quem fala, quando e

ROLE-PLAY E LÍNGUA MATERNA

o que fala — contexto em que a negociação de sentido é meramente vestigial. O trabalho em pequenos grupos, em que a interlocução é horizontal e não-ameaçadora, ajuda os alunos a se tornarem mais participativos, mais responsáveis e mais autônomos. E as diferenças que houver entre cada estudante levarão a uma divisão de trabalho que poderá respeitar pelo menos algumas dessas particularidades individuais, contribuindo assim para a parcial personalização do ensino e mesmo da assessoria.

Fica então claro que essa forma de trabalho objetiva promover e sustentar a interação lingüística na sala de aula, ou seja, tornar este ambiente de ensino de língua genuinamente comunicativo.

Certamente pode haver obstáculos na implementação de trabalho comunicativo em grupo. A direção do estabelecimento pode impor a metodologia tradicional a todo professor que lá se dispuser a trabalhar. A cultura de ensinar e de aprender do meio poderá definir “bom ensino” como aquele em que alunos trabalham tradicional e isoladamente, quietos e totalmente submissos ao professor (este, no nosso entender, é um dos obstáculos mais sérios que concretamente o professor inovador tem de enfrentar no Brasil). O professor poderá enfrentar classes demasiado numerosas (com, por exemplo, 75 alunos ou mais). E ainda os alunos, no seu conjunto, poderão a priori não ser cooperativos, por diversos motivos.

Mas alguns professores alimentam verdadeiros preconceitos contra trabalho comunicativo em grupo. Basta então reconhecer que são infundados. Examinemos alguns.

O professor imagina que precisa ter o controle das atividades dos grupos ou monitorá-los todos ao mesmo tempo. Trata-se de uma ilusão, pois a linguagem que leva à aquisição deve ser até certo ponto imprevisível, o mesmo se aplicando às interações. Pode julgar que, se houver erros, serão reforçados num trabalho aluno-aluno; mas as evidências mostram que, para efeito de eficácia na aquisição, não há diferenças significativas entre não interferir na interação e corrigir mais tarde versus apanhar o erro no ato e fornecer a forma correta imediatamente. E ainda pode deparar com alunos auto-suficientes que preferem estudar sozinhos. Uma solução é tentar convencê-los — e o desempenho dos seus colegas é a melhor evidência! — de que uma língua não é um “quebra-cabeças” em que palavras são engatadas lado a lado por meio de regras apropriadas para cada engate; ao contrário, a

MARCOS GUSTAVO RICHTER

linguagem existe para a comunicação entre as pessoas, e quanto mais se engajarem nessa comunicação, mais aprimorarão sua competência, nesse “aprender fazendo”.

CONCEITUANDO ROLE-PLAY

Parece não haver controvérsias sobre as características comunicativas e interativas desta modalidade de trabalho em grupo. O ponto que apresenta alguma flutuação entre os autores são os limites entre o role-play e a simulação. Brown (1994) considera role-play uma atividade lingüística que inclui atribuir um papel a um ou mais membros de um pequeno grupo (de 2 a 4) e dar um objetivo ou propósito a ser atingido. Um exemplo poderia ser a entrevista de candidatura a emprego. Outro caso seria colocar um tema polêmico, cada elemento do grupo discutindo um ponto de vista particular. Já a simulação teria grupos maiores (de 6 a \pm 20) e uma estrutura mais complexa: cada grupo enfrentaria, como uma unidade social coesa, uma situação imaginária com determinado problema a resolver — por exemplo, sobreviver numa ilha. Cada elemento tem um papel social e eventualmente alguma característica desabonadora. O desafio é então enfrentado progressivamente, partindo de determinadas condições.

Para Harmer (1991), o conceito de role-play não difere fundamentalmente do anterior. E acrescenta: o aluno pode realizar uma pré-atividade, como ver um vídeo, ler um livro ou uma entrevista, e com base nestes insumos realizar uma atividade oral fictícia. Por exemplo, formando pares, um elemento encarna uma personagem, outro, o entrevistador. A simulação diferiria, segundo o autor, por criar uma situação de mundo real na classe, na qual o ambiente é fictício, os fatos essenciais providos com antecedência, e cada elemento se colocaria em “realidade de função”, ou seja, assumiria de fato o papel, ao mesmo tempo em que seria ele-mesmo-em-situação. O autor recomenda que tanto o role-play quanto a simulação sejam seguidos de atividades de *feed-back* e sugere que ambas também podem ser gravadas para estudos posteriores.

Ladousse(1988) considera role-play um tipo de interação em que estudantes assumem papéis em um ambiente seguro em que eles podem ser inventivos e lúdicos à vontade, criando inconscientemente sua

ROLE-PLAY E LÍNGUA MATERNA

própria realidade e desenvolvendo a habilidade de interagir com outras pessoas. Neste caso, os riscos da comunicação no mundo real não aparecem e não atentam contra a auto-imagem do aluno. Isso aumenta a autoconfiança do aluno, em vez de diminuí-la. A autora considera que as técnicas de drama, com diálogos preparados, memorizados e apresentados diante do resto da classe, não são role-play. Também não é role-play a técnica de solução de problema em que um estudante imagina o que faria a personagem X em tal situação. Isto porque, em ambos os casos, perde-se um traço considerado básico em role-play e importante no ensino de língua: a relativa imprevisibilidade da linguagem em uso.

O conceito de simulação para Ladousse praticamente coincide com o de Brown. Ao contrário de Harmer, que associa simulação e participação hipotética dos estudantes-eles-mesmos, para aqueles autores o contraste com o role-play está na maior complexidade técnica e rigidez das simulações — mais longas e mais elaboradas, estando acrescidas de análises de dados, discussões de opções, etc. O role-play é mais simples e bem mais flexível, abrindo maior espaço para a iniciativa e a imaginação.

VANTAGENS EM SE USAR ROLE-PLAY

O role-play contrasta fortemente com vários pressupostos dos exercícios tradicionais. Mobiliza uma variedade bem mais vasta de funções, estruturas sintáticas e vocabulário, possibilitando uma experiência lingüística qualitativamente mais rica, e essa enorme variedade de situações criadas permite aos alunos refinarem o uso da linguagem. Também se caracteriza por uma relação de baixo insumo / alta produção (os insumos são relativamente escassos em relação à linguagem produzida). Ora, ao ajudar a equilibrar a “dieta” do programa de ensino, evitando que os insumos superem francamente as produções dos alunos, esta técnica contribui para tornar o ensino de línguas consonante com a abordagem interacionista, e, em decorrência, mais eficaz.

Os alunos se aperfeiçoam em aspectos conversacionais, geralmente negligenciados no planejamento dos cursos. No caso do ensino de língua materna, seria um reducionismo alegar que o role-play é supérfluo porque os alunos já vêm para a escola sabendo se expressar

MARCOS GUSTAVO RICHTER

oralmente, por dois motivos. Primeiro: como alerta Kato (1990), o letramento torna a oralidade mais sofisticada, com diversos traços transferidos da língua escrita. Ora, é sabido que determinados tipos de interações orais pressupõem esta sofisticação como condição básica para o atingimento de objetivos relevantes — como é o caso de uma entrevista para obtenção de emprego. Trabalhar hipoteticamente esta situação em classe pode ajudar a avaliar aspectos importantes da comunicação do aluno em nível mais elevado. Segundo motivo: já estão suficientemente avançados no Brasil os estudos da gramática do português falado. A interface oralidade-escrita do português brasileiro vem se firmando cada vez mais como um importante manancial de reflexões de sala de aula acerca de variedades, registros, estratégias, modalidades, etc. Diante disso tudo, o velho conhecido exercício de transformação de discurso direto em indireto se torna uma gota d'água num lago.

O ensino tradicional habitua os alunos a um papel passivo, de meros receptores de informações que já devem vir prontas para absorção sem esforço intelectual. O role-play, no entanto, leva os alunos a se “soltarem” na classe, perdendo a inibição e se tornando mais comunicativos e participantes — mais sujeitos do processo, o que constitui pré-requisito para aceitarem compartilhar com o professor a responsabilidade pelo sucesso do processo pedagógico. Ao mesmo tempo, o ambiente lúdico favorece a criatividade e o trabalho com ambos os lados do cérebro.

Toda prática educativa, como nos ensina a Investigação-ação, deveria estar acompanhada de reflexões avaliativas conjuntas, no empenho de aperfeiçoá-la continuamente. Nesse sentido, o role-play contribui para desfazer a dicotomia entre ensino e prática de línguas: aprende-se fazendo, ou melhor, fazendo e refletindo.

COMPONENTES BÁSICOS DE UM ROLE-PLAY

1. Objetivos (Nunan, 1994): São do tipo Objetivos de Processo, descrevendo as atividades que os alunos deverão realizar a fim de desenvolver as habilidades comunicativas necessárias à produção de um objeto lingüístico. Exemplo: estudantes discutem mudanças propostas numa cidade e estabelecem um acordo acerca do que mudar e do que

ROLE-PLAY E LÍNGUA MATERNA

deixar como está. Neste ponto, recomendamos acrescentar, para cada etapa da atividade global, *objetivos lingüísticos*, que podem estar em sintonia com as exigências do planejamento de curso.

2. Nível: Estabelece o *nível de exigência mínimo* para a execução das tarefas. O professor pode estabelecer sua própria “escala”, para correlacionar nível de exigência com curso, grau, série, faixa etária e nível sócio-cultural. Exemplo: A partir do nível médio inferior.

3. Linguagem: Desdobra-se em dois fatores — *Funções* e *Vocabulário*. As funções equivalem aos atos de fala que participam do evento comunicativo, dando-lhe a necessária coerência pragmática: perguntar, queixar-se, etc. O vocabulário diz respeito a dois aspectos: *campos semânticos (frames)* e *registros (assunto, situação, faixa etária e classe social dos participantes, etc.)*. Exemplo: aborto, ambiente doméstico, adulto e adolescente de classe média.

4. Organização: *Agrupamentos de alunos* — desde trabalho em duplas até trabalho em grupos maiores com um limite de alunos por grupo. Exemplo: Grupos de até 6 alunos.

5. Preparação: São as *etapas anteriores* à dramatização propriamente dita. Incluem no mínimo: o *design* da situação e a elaboração dos perfis das personagens (*Role-cards*). Se o professor preparar as *Role-cards* e a situação antecipadamente, a avaliação dos alunos começa a partir da implementação e execução das interações entre personagens. Se o professor escolhe deixar para os alunos a fase preparatória, esta consistirá em uma etapa pedagógica a mais, com objetivos, conteúdos lingüísticos, atividades e avaliação. Exemplo: Traçar os aspectos básicos de uma pequena cidade: infraestrutura, urbanismo, lazer, transporte, comércio, segurança; equacionar um problema que aflige um bairro; escolher 3 personagens: vereador, 2 membros de uma Associação de Amigos de Bairro, elaborando o perfil caracterológico de cada um.

Para a elaboração das *Role-cards*, existem diversos tipos de papéis. Há aqueles que os estudantes assumem de fato na vida real, como filho, aluno, irmão. Há também outros em que os alunos atuam autenticamente a partir da experiência vivida, como caixa de supermercado, dentista, professor. Certos papéis podem ser encenados ficticiamente a partir de conhecimentos obtidos por relatos, mídia, informações livrescas: soldado da legião estrangeira, corsário, cavaleiro

MARCOS GUSTAVO RICHTER

da Idade Média, etc. Finalmente, os alunos podem ainda desempenhar papéis fantasiosos e mesmo absurdos, dando asas à imaginação.

As Role-cards devem conter apenas o essencial e não fechar questão acerca dos estados emocionais das personagens (o que aflora da situação). As expressões e formas gramaticais a usar devem ser familiares aos alunos; mas, se houver tempo, os alunos poderão pesquisar o modo de expressão do tipo de personagem atribuída — quando, então, o fornecimento das Role-cards e a encenação não ocorrem no mesmo dia. A atribuição das Role-cards deve ser feita por sorteio ou de tal modo que os estudantes possam escolher quem é quem.

6. Aquecimento (*Warm-up*): Cria nos alunos a *disposição psicológica* para desempenhar as atividades programadas. Exemplo: pré-discussão sobre o assunto a ser focalizado no Role-Play, com ou sem fotos ou figuras.

Quando os alunos (ainda) não se conhecem, seja num curso especial, seja no início de um período letivo normal, empregam-se atividades “quebra-gelo”, que desinibem o relacionamento.

7. Procedimentos: É o *roteiro* propriamente dito. Inclui o fornecimento de cenário, problema (com os antecedentes), distribuição das Role-cards, interações comunicativas, relato dos resultados das interações.

8. Seguimento (*Follow-up*): É uma *tarefa relacionada* ao assunto discutido, para outra aula ou como exercício extra-classe. Os objetos ou materiais comunicativos obtidos nesta etapa servem de insumo para uma tarefa futura, mantendo assim uma progressão cíclica (ensino “em espiral”).

Em nossa opinião, o ensino de segunda língua e o de língua materna contrastam quanto a esta etapa. Os aprendizes de segunda língua podem perfeitamente exercitar a conversação e a reflexão sobre a conversação como fins em si mesmos. Já os alunos de língua materna se beneficiarão de uma atividade conversacional em si mesma apenas na medida em que esta se reportar a situações nas quais a sofisticação da fala letrada é imprescindível para o adequado desempenho da ação comunicativa. Por exemplo, uma entrevista para obter emprego ou uma apresentação de propostas em reuniões empresariais. Situações-problema deste tipo podem ser exploradas com proveito desde que os alunos tenham um perfil compatível: fase final da adolescência ou idade adulta,

ROLE-PLAY E LÍNGUA MATERNA

inserção no mercado profissional, etc. Mas, na situação-padrão de ensino de 1º e 2º grau, isso é pouco freqüente.

Por essa razão, o seguimento é mais importante nas classes de língua materna do que nas de segunda língua. Há uma vasta gama de opções de seguimentos de role-play para o professor, focalizando um leque bem vasto de aspectos: sintaxe, seleção lexical, atos de fala, coesão e coerência, variedades e situações, estratégias, polifonia, registros, e mesmo a dimensão ideológica. A gravação em vídeo do desempenho dos alunos, seguida de discussão é uma boa prática (Allan, 1991), desde que o professor selecione apenas os trechos mais significativos para debate.

Ladousse faz algumas recomendações para a implantação do role-play sem maiores traumas. Deve-se trabalhar, no começo, com duplas de alunos e atividades curtas, levando-os ao hábito de obedecer a tempo-limite e a distinguir entre ruído e bagunça; posteriormente, pode-se ir ampliando tarefas e grupos. Os melhores temas são os que podem ser flexibilizados para diferentes números de participantes por grupo, pois há sempre os faltantes. As instruções, as Role-cards e as situações hipotéticas precisam ser bem compreendidas pelos alunos antes de estes passarem à interação oral — que, por sua vez, deve ser preferencialmente seguida da discussão problematizadora.

ILUSTRANDO A PRÁTICA

Passamos a expor o trabalho que desenvolvemos⁵ na 10ª edição do programa Novas Propostas Para o Desenvolvimento da Linguagem, em maio de 1997, na forma de oficina de inovação metodológica, com a participação de 12 professores(as) de português de 1º e 2º grau (que formaram dois grupos) e a duração de 8 horas-atividade. Esta tarefa procurou conjugar a técnica de role-play com os princípios fundamentais da Investigação-ação, ou seja, articular as estratégias de gerenciamento lingüístico dos grupos com a abordagem de resolução de problemas vinculada às situações concretas dos professores integrantes da oficina (Serrano, 1990).

A oficina transcorreu em dois dias, uma sexta-feira e um sábado, com uma primeira etapa teórica de duas horas de duração, ministrada na

⁵ O Programa Novas Propostas é de iniciativa do Centro de Artes e Letras da UFSM. Colaborou nesta oficina a Profª Marizete Righi Cechin.

MARCOS GUSTAVO RICHTER

sexta-feira, e uma segunda etapa prática de seis horas em dois turnos (três + três), aplicada no sábado.

1ª Etapa - Procurou desfazer algumas falsas certezas dos participantes sobre o ensino de língua materna tradicional, nos 3 aspectos a seguir.

- 1) Objetivos — Foram conceituados os dois tipos existentes no ensino de línguas: objetivos de produto e objetivos de processo. Foram ressaltadas as vantagens didáticas da negociação de objetivos no ensino centrado no aluno.
- 2) Problemas da eficácia da avaliação tradicional — Foram expostos os problemas decorrentes da confusão entre avaliar e dar nota. Foi aconselhada a implementação da avaliação contínua incidindo retroativamente sobre todas as etapas da atividade e levando em conta produtos (intermediários e final) e processo.
- 3) Aquisição da linguagem — Foram discutidas as três vertentes teóricas: behaviorismo, inatismo, interacionismo, incluindo-se as justificativas para adotar esta última posição.

2ª Etapa - Procurou implementar na prática um módulo role-play. Os grupos foram, em todas as etapas, supervisionados pelos 2 ministrantes das oficinas.

- 1) Formação de grupos de 6 pessoas — 2 grupos reunidos com as cadeiras dispostas concêntrica no recinto (± 5 min.).
- 2) Atividade “quebra-gelo” — destinada a descontrair os componentes e facilitar a cooperação. Consistiu em fornecer aos elementos de cada grupo um pedaço de papel, em que o participante foi instruído para escrever sua característica mais marcante. Os papéis foram redistribuídos, e cada um tentou, por duas vezes, descobrir de quem era a característica. Tendo sido identificado corretamente ou não (caso em que o “dono” da característica se apresentava por iniciativa própria), cada elemento apresentou-se, dando seu nome, e comentou brevemente a característica escolhida (± 15 min.).
- 3) Escolha do representante do grupo, destinado a trocar informações interativamente com o outro grupo (± 5 min.).

ROLE-PLAY E LÍNGUA MATERNA

- 4) Explicações sobre a arquitetura do role-play a ser implementado — sucintas porque o material era integralmente apostilado (± 15 min.).
- 5) Escolha intragrupal e consensual, dentro do tema “problemas de adolescência” (por serem os adolescentes a clientela-alvo provável dos freqüentadores da oficina), de um dos seguintes subtemas: gravidez precoce, aborto, drogas, AIDS e precauções, casamento sem condições financeiras, horário de retorno à casa, orientação dos adolescentes pelos pais com respeito a bebidas, *gangs*, companhias duvidosas (± 10 min.).
- 6) Formação de três duplas dentro do grupo, representando um casal de namorados adolescentes, os pais dela e os pais dele⁶ (± 10 min.).
(As etapas de 7 a 10 transcorreram juntas até o final do período da manhã do sábado — cerca de 2 horas)
- 7) Debate do assunto escolhido, em que cada grupo estabeleceu consensualmente os parâmetros do role-play a ser encenado pelo outro grupo: problema, cenário, personagens, antecedentes. Esta etapa consistiu na produção de diversos mini-textos, que juntos abrangeram os três tipos de funções associadas à redação escolar: descrever, narrar e dissertar/argumentar. Houve três passos fundamentais: o lançamento livre das idéias no papel, com a ajuda da livre associação e das discussões em grupo; a elaboração de um rascunho, que depois foi submetido ao melhoramento conteudístico e gramatical por meio de leitura crítica; e por fim a elaboração dos textos definitivos (o que ocorreu nos itens 8 e 9).
- 8) Preenchimento das fichas de role-play, Role-cards⁷ e objetivos⁸ por cada grupo.
- 9) Elaboração, pelo grupo A, do roteiro de role-play para o grupo B e vice-versa.
- 10) Recebimento, pelo grupo B, do roteiro e *checklist*⁹ — lista verificatória de leitura — do grupo A e vice-versa.

⁶ Se houvesse discrepância entre o número de integrantes de cada grupo, por exemplo, um deles com cinco, seria feito um ajuste, imaginando-se um caso de viuvez, separação ou produção independente.

⁷ Para maiores explicações, ver as tabelas anexas.

⁸ Esta oficina pretendeu levar os participantes a vivenciar a elaboração e a negociação de objetivos com os “alunos” (o outro grupo) e simultaneamente ao design das atividades, a fim de possibilitar a avaliação retroativa e transparente incidindo sobre as diferentes etapas do processo.

MARCOS GUSTAVO RICHTER

(As etapas abaixo, de 11 a 16, transcorreram no período da tarde — cerca de 3 horas)

- 11) Preenchimento da *checklist* pelo grupo que recebeu o roteiro e devolução para o grupo que produziu o roteiro.
- 12) Avaliação, oralmente e pelo grupo que elaborou a *checklist*, da compreensão que o grupo “encenador” atestou do roteiro, preenchendo a lista verificatória. Esta verificação foi realizada, com reciprocidade, pelos representantes de grupo e consistiu numa espécie de avaliação intermediária, um verdadeiro controle de qualidade.
- 13) Uso, pelos grupos, das avaliações intermediárias para estabelecer a coerência das personagens e reajustar eventuais mal-entendidos, discrepâncias, incoerências.
- 14) Encenações — grupo B encena o roteiro do grupo A e reciprocamente (± 10 min. cada grupo)
- 15) Realização pelos grupos — após as encenações — das avaliações dos pontos gramaticais nas produções textuais, bem como dos fatores da interação oral e argumentativa nas encenações;
- 16) Distribuição dos formulários avaliativos e preenchimento para análise da atividade.

No transcurso desse role-play, alguns pontos importantes surgiram e merecem comentário:

Em ambos os grupos, os ministrantes notaram a efetiva participação de todos os integrantes, havendo diferenças no espaço da oralidade de cada um, possivelmente em função da tendência à extroversão ou à introversão. Mas, mesmo no caso de oralidade comedida, houve, em todas as fases (preparatória, de dramatização e seguimento), contribuição real.

Pedi-se aos participantes que lançassem por escrito tudo que lhes viesse à cabeça na fase de *design* das atividades, bem como os esboços propostos para a criação das diversas partes do roteiro. Isso trouxe maior riqueza tanto na interação intragrupal — pois nada se perdia nas discussões — quanto na intergruppal — já que todos tinham idéia clara do que havia sido imaginado no momento de discutir pormenores com o representante do outro grupo.

⁹ Para maiores explicações, ver as tabelas anexas.

ROLE-PLAY E LÍNGUA MATERNA

Como se pode notar nas fichas em anexo, houve oportunidade de redigir criativamente, comunicativamente, com propósito e de maneira integrada nas três formas básicas de redação escolar: descrição, narração e dissertação-argumentação.

A oficina transcorreu de tal maneira que as dificuldades sentidas por ocasião da produção escrita e a percepção das regularidades lingüísticas que dela decorriam levaram à emergência dos objetivos da atividade exatamente no seu transcurso. Os participantes foram levados a adotar uma visão mais realista do que são objetivos pedagógicos¹⁰. Em decorrência, avaliar de forma contínua parece ter deixado de ser para eles uma prática esotérica¹¹.

Os pontos gramaticais apropriados para cada item da atividade também emergiram das ações concretas dos participantes. Por exemplo, um grupo notou que na ficha destinada à descrição do modo de ser das personagens havia meios de se trabalhar de forma pertinente as orações adjetivas.

Ainda neste item, surgida a dificuldade de encontrar uma expressão qualificadora precisa para um ou outro traço das personagens, um dos ministrantes chamou a atenção de que havia a possibilidade de introduzir e estimular o uso do dicionário analógico. Alguns participantes se mostraram muito receptivos à idéia; outros, porém, ficaram perplexos: é que não conheciam — mesmo já professores atuantes — o dicionário analógico.

Dos 12 inscritos na oficina, 9 entregaram preenchido o questionário sobre a avaliação da atividade realizada na qualidade de oficina. Passamos a discriminar as perguntas endereçadas aos participantes e as respostas obtidas. Entre parênteses, o numerador da fração indica o número de respostas daquele teor. Expressões literais usadas pelos participantes vão entre aspas.

A) Você gostou de trabalhar em pequenos grupos? Por quê?

- Sim, pois desta forma há maior troca de idéias.(6/9)
- Sim, pois desta forma se aprende melhor.(2/9)

¹⁰ Apesar de que, dos 9 participantes que entregaram ficha de avaliação, 2 relataram ter tido dificuldade na elaboração escrita dos objetivos da atividade.

¹¹ Embora raros professores mantivessem, no final da oficina, a idéia de que objetivos são realmente “difíceis de estabelecer”.

MARCOS GUSTAVO RICHTER

- Sim, pois foi a “culminância agradável e prática” da oficina. (1/9)

B) Que atividades você mais gostou? Por quê?

- Elaborar a ficha de criação do role-play. (7/9)
- Trocar idéias oralmente. (2/9)

C) Que atividades você não gostou? Por quê¹²?

- Apreciou todas. (6/9)
- Não gostou de elaborar objetivos, pois “sente dificuldades”. (2/9)
- Não gostou de dramatizar, pois “não é fácil representar”. (1/9)

D) Você acha que aprendeu o que queria? Por quê?

- Sim, pois aprendeu novas técnicas para aplicar em classe. (4/9)
- Sim, pois aprendeu a improvisar e criar textos e situações. (1/9)
- Sim, pois aprendeu a envolver o aluno na elaboração de objetivos. (1/9)
- Sim, pois aprendeu como ensinar sem se prender a “regras da gramática”. (1/9)
- Sim, pois a atividade atingiu a maior parte dos objetivos propostos. (1/9)
- “Mais ou menos”, mas achou “válida” a atividade. (1/9)

E) Sugestões

Alguns participantes se limitaram a elogiar a atividade e o professor responsável; outros não se manifestaram a respeito. Dos 9, somente 3 deram sugestões:

- Dar mais tempo para se prepararem para a dramatização. (2)
- Dar maior espaço para exercícios de leitura e análise dentro da atividade. (1)

Como se pode constatar, a técnica foi amplamente apreciada, com destaque especial dado à interatividade e à criatividade — que não somente existem de fato no role-play, como também são princípios fundamentais do ensino de línguas aceito hoje como correto. Os raros senões relevantes se referem à dificuldade de elaborar objetivos. Os

¹²Alguns participantes não manifestaram o porquê.

ROLE-PLAY E LÍNGUA MATERNA

professores do ensino básico e médio geralmente confundem objetivos com listas sucintas de itens gramaticais escalonados a apresentar durante o ano. Nada mais cômodo; porém nada mais falso. É evidente que, ao ter de repentinamente fazer face à verdadeira forma de elaborar objetivos, alguns professores se sintam em situação embaraçosa, acionando mecanismos de defesa. Mas cremos que um trabalho contínuo com esses profissionais, aliado à argumentação no sentido de repartir este ônus com os alunos (desde que, pelo menos, adolescentes), converterá a elaboração de objetivos de uma obrigação penosa a um importante alicerce da avaliação reflexivo-retroativa — chave de ouro de toda boa prática pedagógica.

BIBLIOGRAFIA

- BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Prentice-Hall, 1994.
- CELCE-MURCIA, M.; HILLES, S. *Techniques and resources in teaching grammar*. Oxford, Oxford University Press, 1988.
- FRIED-BOOTH, D. L. *Project work*. Oxford, Oxford University Press, 1990.
- HARMER, J. *The practice of English language teaching*. Longman, 1991.
- KATO, M. A. *No mundo da escrita; uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo, Ática, 1990.
- LADOUSSE, G. P. *Role Play*. Oxford, Oxford University Press, 1988.
- LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford, Oxford University Press, 1993.
- NUNAN, D. *Syllabus design*. Oxford, Oxford University Press, 1994.
- ROULET, E. *Teorias lingüísticas, gramáticas e ensino de línguas*. São Paulo, Pioneira, 1978.
- SERRANO, M. G. P. *Investigación-acción; aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid, Dykinson, 1990.

MARCOS GUSTAVO RICHTER

ANEXOS

(NOTA: As tabelas abaixo estão artificialmente comprimidas por motivo de espaço)

CHECKLIST INFERENCIAL DE LEITURA (sugestão: elaborar minitextos dissertativos hipotéticos)

	Reações prováveis e posicionamentos diante do problema (dois ou três aspectos)
Mãe da moça.	
Pai da moça.	
Mãe do rapaz.	
Pai da moça	
Moça	
Rapaz	

FICHA DE CRIAÇÃO DE ROLE-PLAY

Assunto (uma expressão nominal)
Cenário (contexto, ambiente: sugere-se texto com função-descrição)
O problema e seus antecedentes (sugere-se texto com função-relato)

ROLE-PLAY E LÍNGUA MATERNA

OBJETIVOS ESTIPULADOS PELO GRUPO

(preencher concomitantemente com as fichas de role-play e depois submeter ao grupo vizinho)

OBJETIVO(S) DE PROCESSO (o que deve ser conduzido como atividade)

OBJETIVO(S) DE PRODUTO (o que se quer obter como resultado das atividades):

- O que o grupo espera de textos descritivos, narrativos e dissertativos adequadamente elaborados (um ou dois traços, nível de exigência em aberto)
- O que o grupo espera de uma leitura inferencial adequada (um ou dois traços, nível de exigência em aberto)
- O que o grupo espera de uma argumentação bem conduzida oralmente (um ou dois traços, nível de exigência em aberto)

ROLE-CARD — FICHA DE CARACTERÍSTICAS DE PERSONAGENS

(sugestão: elaborar minitextos com predominância da função-descrição, 2 / 3 traços p/ coluna)

	Valores Morais	Nível Cultural	Nível Sócio Econômico
Mãe da moça			
Pai da moça			
Mãe do rapaz			
Pai do rapaz			
Moça			
Rapaz			

MARCOS GUSTAVO RICHTER

AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO/
COMPREENSÃO ORAL (ENCENAÇÃO)

(sugestão: elaborar um texto com função-comentário)

PONTOS GRAMATICAIS A SEREM CONTEMPLADOS (sugestão: citar um ou dois itens por quadro; atenção para a coerência com os objetivos)		
Morfologia	Sintaxe	Textualidade

FICHA DE OBSERVAÇÃO

aspectos observados do grupo em relação à oficina

1-Envolvimento dos participantes com o trabalho proposto
2-Condução do trabalho pelo coordenador
3- Aproveitamento do tempo
4- Relacionamento dos participantes: alunos-alunos, coordenador-alunos
5- Interesse dos participantes pelos assuntos selecionados
6- Sugestões

FICHA DE OBSERVAÇÃO

avaliação individual da oficina

1-Você gostou de trabalhar em pequenos grupos? Por quê?
2-Que atividades você mais gostou? Por quê?
3-Que atividades você não gostou? Por quê?
4-Você acha que aprendeu o que queria? Por quê?
5-Sugestões