



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

**JOGOS TEATRAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA
ADICIONAL: INVESTIGANDO CAMINHOS**

Iris Mariano de Melo

Rio de Janeiro

2022

Iris Mariano de Melo

**JOGOS TEATRAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA
ADICIONAL: INVESTIGANDO CAMINHOS**

Monografia submetida à Faculdade de
Letras da Universidade Federal do Rio de
Janeiro, como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciatura em
Letras na habilitação Português / Inglês.

Orientador: Prof.º Dr.º Adolfo Tanzi Neto

Rio de Janeiro

2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, Carlos Augusto e Maria Jeruza, por serem meus maiores incentivadores e apoiadores, me dando todo suporte para que eu pudesse alcançar os meus sonhos. Agradeço ao meu irmão, João Carlos, por dividir as horas de estudos e por colaborar com meus trabalhos acadêmicos. Às minhas amigas da graduação, Vanessa Yamahata, Isabely Ruiz e Milene Bandeira que construíram essa caminhada comigo, tornando os dias mais leves. Agradeço também ao meu orientador, Adolfo Tanzi Neto, por toda generosidade em seu fazer, me ensinando tanto e me apoiando em minha formação. Por fim, agradeço a Faculdade de Letras da UFRJ, espaço em que tive dias muito felizes e de muita aprendizagem.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso se propõe a discutir como o brincar (VYGOTSKY, 1991) pode ser parte integrante de práticas pedagógicas para o desenvolvimento em língua inglesa. Para tanto, apresenta uma proposta de aula de inglês como língua adicional. De acordo com Vygotsky (1991), o brincar é uma atividade de situação imaginária regida por regras para a sua realização. Para o autor, o brincar contém as regras de comportamento social e, através dessa atividade, a criança manifesta tanto o que conhece do mundo, quanto os seus desejos e ações futuras. Sendo assim, é uma atividade que tem papel fundamental para o desenvolvimento. Newman e Holzman (2002), pesquisadores neovygotskyanos, argumentam que uma maneira de o brincar continuar fazendo parte da vida das pessoas depois da infância é através das atividades teatrais. Sendo assim, a aula apresentada neste trabalho utiliza os jogos teatrais (SPOLIN, 1963) como meio de inserir o brincar em práticas pedagógicas para o desenvolvimento em língua inglesa. O contexto em que esta pesquisa se realiza é o curso de inglês do CLAC (Cursos de Línguas Abertos à Comunidade) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nesse contexto, utiliza-se a pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico (TÍLIO, 2019) que articula o desenvolvimento linguístico e o cultural a partir de aulas com temas socialmente relevantes, desempenhando a postura crítica nos estudantes e nos professores em formação. Desse modo, este trabalho busca contribuir para a investigação de novas práticas de ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional em uma abordagem voltada para a interação dos aprendizes com o mundo social.

Palavras-chave: Brincar, jogos teatrais, ensino-aprendizagem, língua adicional, letramento sociointeracional crítico.

ABSTRACT

This course conclusion paper aims to discuss how play (VYGOTSKY, 1991) can be an integral part of pedagogical practices for English language development. To this end, it presents a proposal for a class of English as an additional language. According to Vygotsky (1991), play is an imaginary situation activity governed by rules for its realization. For the author, play contains the rules of social behavior and, through this activity, children express both what they know about the world and their desires and future actions. Therefore, it is an activity that plays a fundamental role in development. Newman and Holzman (2002), neovygotskian researchers, argue that one way in which play continues to be part of people's lives after childhood is through theatrical activities. Thus, the lesson presented in this paper uses theatrical games (SPOLIN, 1963) as a means of inserting play into pedagogical practices for English language development. The context in which this research takes place is the English course at CLAC (Cursos de Línguas Abertas à Comunidade) at the Federal University of Rio de Janeiro. In this context, the pedagogy of Critical Sociointeractional Literacy (TÍLIO, 2019) is used, which articulates linguistic and cultural development based on classes with socially relevant themes, providing a critical attitude in students and teachers in training. Thereby, this paper seeks to contribute to the investigation of new teaching-learning practices for English as an additional language in an approach geared towards the interaction of learners with the social world.

Keywords: Play, theater games, teaching and learning, additional language, critical sociointeractional literacy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1. LETRAMENTO SOCIOINTERACIONAL CRÍTICO.....	12
2. BRINCAR.....	14
3. METODOLOGIA.....	21
CONCLUSÃO.....	25
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	27
APÊNDICE.....	30

Introdução

A sociedade contemporânea vivencia crescente conectividade entre os indivíduos para os mais diversos propósitos, sendo as interações dadas em tempo real, independentemente dos limites físicos. Diante do imediatismo exigido por essas relações, as fronteiras se tornam mais diluídas devido ao célere processo de globalização, definido por Jordão (2004) como “processos que atravessam fronteiras nacionais e permitem o contato constante e imediato entre diferentes nações” (p. 3), levando os indivíduos a estarem cada vez mais expostos a interações interculturais. Neste cenário, em que o mundo está cada vez mais interligado, aprender uma língua adicional torna-se mais relevante para que os indivíduos tenham acesso à diversidade de bens culturais e possam exercer seu direito de sujeitos partícipes de um mundo globalizado.

A internet foi a ferramenta que permitiu que o mundo estivesse cada vez mais interconectado, e sendo o inglês a língua da tecnologia, passa a integrar as relações mediadas virtualmente. Isto porque, como afirma Kumaravadivelu (2006), o inglês é a língua da globalização e ocupa papel central na era contemporânea pois está presente em diversas comunidades, desempenhando variadas funções comunicativas. Assim, a língua inglesa se solidifica como língua global e é através dela que as interações entre diferentes populações são possibilitadas (SIQUEIRA & BARROS, 2013).

Além disso, Garcia (2011) afirma que o mundo globalizado, atrelado às necessidades do comércio internacional, estabelece uma relação entre a língua inglesa e as oportunidades de emprego. Desse modo, a língua inglesa torna-se uma *commodity* (JORDÃO, 2004) não só para acessar bens culturais, mas também para a inserção no mercado de trabalho. Tais fatores contribuem para a expansão do ensino de inglês em duas grandes frentes. Uma delas é que a oferta de língua inglesa passa a ser obrigatória nas escolas a partir do 6º ano do ensino fundamental¹ (BRASIL, 2017). Ainda segundo Garcia (2011), em um ambiente em que os alunos são vistos como futuros trabalhadores do sistema econômico vigente, as crianças precisam praticar as habilidades requeridas pelo mercado de trabalho, o que justifica a obrigatoriedade do inglês nas escolas. Também, o ensino de inglês tem sido ampliado pelos diversos cursos de idiomas que abarcam, ainda, aqueles que não estão mais em idade escolar.

¹ O presente texto não se propõe a discutir o apagamento da pluralidade linguística imposto por essa determinação ao eleger uma língua, o inglês, como obrigatória. Busca-se, todavia, chamar atenção para o fato de o ensino de inglês estar ganhando papel central em diversos contextos.

Com o ensino de inglês sendo promovido em tantos contextos, cabe pensar sobre as formas como tem sido empregado e se esse ensino está contribuindo para a formação cidadã dos indivíduos, pois como afirma Tílio (2019, p. 188-189):

Acredita-se, portanto, que o ensino de uma língua estrangeira tem como objetivo ajudar os aprendizes a compreenderem como as línguas contribuem para a sua constituição como sujeitos, uma vez que a língua expressa valores construídos nas práticas sociais e favorece a formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades sociais. Entendendo a necessidade de uso da língua na sociedade globalizada contemporânea e sem perder de vista o papel educacional e conscientizador do ensino de língua estrangeira, este pode buscar aliar objetivos instrumentais de uso da língua a objetivos educacionais mais amplos, conciliando uma perspectiva pragmática, de uso da língua, e uma perspectiva educacional, de formação de cidadãos/cidadãs.

Nesse sentido, é importante compreender que o ensino de inglês passou por muitas fases, podendo contribuir em maior ou menor grau para o fomento de uma educação linguística voltada para o desenvolvimento dos sujeitos e de suas comunidades. Até o século passado, o ensino de inglês foi marcado pela utilização de métodos, o que confere mais rigidez para esse ensino, trazendo uma série de diretrizes a serem seguidas em sala de aula. Dentre os diferentes métodos adotados, destaca-se o método audiolingual. Criado após a segunda guerra, baseado nas teorias da psicologia behaviorista, esse método tem como princípio a prática de hábitos para o desenvolvimento da fala. Assim, busca-se com o método audiolingual, aprender o inglês através da repetição de estruturas linguísticas e memorização de séries de diálogos pré-fabricados.

Já na segunda metade do século XX, o ensino de língua inglesa ganha outros olhares e a noção de abordagem passa a ganhar mais espaço nos contextos de ensino de línguas. De acordo com Anthony (1963), a noção de abordagem rejeita a ideia de procedimentos a serem seguidos, estabelecida pelo método, e pressupõe que o professor deve tomar decisões baseado na natureza da linguagem, do ensino e da aprendizagem que sejam válidas para o seu contexto de ensino. Assim, no final da década de 1970 surge a abordagem comunicativa que tem como principal objetivo a comunicação. Para tanto, a abordagem comunicativa engloba uma variedade de procedimentos, podendo incluir também algumas metodologias, que enfatizem atividades em que o aluno desenvolva a sua comunicação oral na língua adicional, negociando sentidos a partir do uso da língua em dados contextos sociais. Além disso, tal abordagem requer que as atividades sejam realizadas coletivamente a fim de promover interações sociais na língua alvo.

Entretanto, Tílio (2019) aponta que ao analisar os livros didáticos, principalmente para o ensino de inglês, não houve efetivamente quebra de paradigmas que separe a era dos métodos da abordagem comunicativa. Para o autor, os princípios que regem a abordagem comunicativa não são problematizados pelos professores, que os seguem como verdades absolutas, sem compreender o motivo de utilizá-los. Assim, faltando o pensamento crítico na abordagem comunicativa, ela pouco se difere dos métodos com procedimentos mais estanques. Outro fator leva o autor a criticar a abordagem comunicativa: apesar de ser calcada na comunicação, não há um desenvolvimento explícito do que seja entendido por comunicação para a abordagem. Portanto, esta lacuna conceitual leva aos questionamentos se os princípios adotados pela abordagem são suficientes para promover a comunicação e se tal comunicação atende às reais necessidades dos falantes de inglês no mundo contemporâneo globalizado.

Jordão (2004) chama atenção para o fato de que ao inserir os sujeitos em um mundo globalizado, o ensino de inglês não pode fechar as portas para as necessidades locais que os alunos e suas comunidades requerem, pois, visando apenas os interesses globais, a língua inglesa acaba servindo somente aos propósitos mercadológicos que circunscrevem a educação. Nesse sentido, Tílio (2019) aponta para a necessidade de transcender as discussões estruturalistas e comunicativas que vêm dominando os contextos de ensino de inglês, para então seguir uma perspectiva sócio-histórica, visto que esta permite “[...] tratar, de modo situado, questões ideológicas, culturais e identitárias que permeiam toda prática linguística” (p. 195).

A teoria sociointeracionista, desenvolvida por Vygotsky (1991, 2001), ocupa-se da investigação sobre o comportamento humano ao longo da história da humanidade e sobre como o indivíduo se desenvolve em relação aos comportamentos históricos. Para a teoria sociointeracionista, o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação dialética entre o sujeito e o meio externo, o que inclui as interações sociais e culturais com o meio em que vive, os indivíduos com quem se relaciona e os artefatos que utiliza. É importante ressaltar ainda que, para o sociointeracionismo, o indivíduo é ao mesmo tempo transformador e transformado pela cultura do meio que está inserido. Baseada nas teorias marxistas, a teoria compreende três pilares fundamentais: interação humana, trabalho e linguagem. Assim, Rego (1995, p. 39) explica que Vygotsky, ao conceber a teoria sócio-histórica, buscava responder três questões:

a primeira se referia à tentativa de compreender a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social. A segunda à intenção de identificar as formas novas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre homem e natureza, assim como examinar as consequências psicológicas dessas formas de atividade. A terceira e última questão se relacionava à análise da natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem.

Assim, uma abordagem sociointeracionista para o ensino de línguas preocupa-se em tornar o aluno consciente dos contextos históricos que o constitui através do acesso aos discursos construídos na língua alvo de maneira crítica. Isto é, essa abordagem prevê que o aluno, ao acessar esses discursos, o faça de maneira contextualizada, imbuído das situações de produção e recepção das práticas discursivas. Dessa forma, ao obter novos conhecimentos, o aluno pode escolher como relacioná-los às suas práticas tanto locais quanto globais. Considerando a perspectiva sociointeracionista, Tílio (2019) apresenta o Letramento Sociointeracional Crítico (LSC) como uma proposta para o ensino de línguas adicionais que busca localizar o aprendiz no mundo globalizado para que ele possa agir de maneira crítica, visando os benefícios que pode gerar para si e para as comunidades que integra e as que visa integrar.

Para Tílio (2019), o LSC como perspectiva de ensino supera os métodos tradicionais que impunham diretrizes restritivas aos professores e vai além da abordagem comunicativa, questionando os fazeres pedagógicos que estão por trás de seus princípios. Assim, o LSC se apresenta como uma proposta de ensino mais coerente com as necessidades do mundo contemporâneo, uma vez que olha para todos os agentes do processo de ensino-aprendizagem de maneira completa, como sujeitos pertencentes de um mundo interconectado e com demandas de ordem sócio-histórico-cultural.

O LSC se mostra ainda como uma perspectiva necessária na medida em que não visa criar amarras para as formas como o ensino de línguas se concretiza, mas se orienta para o desenvolvimento dos aprendizes. Para alcançar esse objetivo, o ensino de línguas adicionais deve voltar-se para atividades que busquem empoderar os alunos para ações de transformação social. Pensando, então, que o LSC compreende diversas práticas pedagógicas com os objetivos anteriormente descritos, abre-se uma série de possibilidades para as atividades de ensino de línguas adicionais.

Dentro da perspectiva sociointeracional, Vygotsky (1991), ao pensar a sua teoria geral do desenvolvimento, discute o papel do brincar como um fator primordial para o desenvolvimento. Para o autor, o brincar envolve uma situação imaginária regida por regras, em que a criança estabelece relação com o mundo ao seu redor e projeta as ações que ela ainda não pode executar. Nesse sentido, o brincar contém os aspectos elementares para o desenvolvimento, haja vista que através dessa atividade a criança tanto manifesta as convenções sociais que já compreende, quanto indica aquilo que ela pode vir a se tornar.

Entretanto, Newman e Holzman (2002) salientam que o brincar não é explorado em toda sua potencialidade como atividade de desenvolvimento nos contextos escolares, pois muitas vezes acaba ocupando o lugar de atividade puramente recreativa. Além disso, o brincar perde ainda mais espaço na medida em que os indivíduos vão crescendo. Nesse sentido, os autores ampliam a discussão de Vygotsky (1978) e defendem que o brincar deve fazer parte de práticas pedagógicas para que os indivíduos, de qualquer idade, se desenvolvam.

Para Friedman e Holzman (2014), a performance teatral é uma das faces do brincar e pode ser utilizada como ferramenta educativa por não-atores a fim de promover transformações sociais nas comunidades em que o indivíduo se insere. De acordo com Spolin (1963), os jogos teatrais podem ser utilizados por não-atores com fins educacionais na medida em que se tornam uma pedagogia facilitadora para que os aprendizes utilizem a sua criatividade a fim de jogar e solucionar problemas coletivamente. Além disso, os jogos teatrais permitem a criação e representação de personagens em ações completas, podendo levar os participantes à prática de alteridade na reflexão dos problemas sociais que queiram debater.

Considerando, então, que o ensino-aprendizagem de inglês a partir da perspectiva da Linguística Aplicada, área em que esta pesquisa está inserida, vem buscando a interdisciplinaridade e, assim, ganhando novos espaços e explorando outros saberes (MOITA LOPES, 2006), o presente trabalho visa investigar caminhos para uma prática pedagógica de ensino de inglês dentro da abordagem sócio-histórica-cultural através do brincar. Desse modo, utiliza-se o brincar, por meio da encenação, como uma maneira de desenvolver o conhecimento em língua inglesa.

Tendo em vista o panorama apresentado, este trabalho tem como objetivo geral responder à pergunta: como o brincar pode ser parte integrante de práticas pedagógicas para o

desenvolvimento em língua inglesa? Para alcançar o objetivo deste trabalho, foi realizada uma pesquisa com uma turma de inglês do Curso de Idiomas Aberto à Comunidade (CLAC) da UFRJ com o intuito de investigar o brincar, através da dramatização, aplicado ao ensino-aprendizagem de língua inglesa. Assim, este trabalho tem como objetivo específico apresentar uma proposta de aula de inglês seguindo a pedagogia sociointeracional crítica proposta por Tílio (2019) e a perspectiva vygotskyana de brincar a fim de proporcionar uma experiência significativa de ensino-aprendizagem para os alunos e professores.

1. Letramento Sociointeracional Crítico

Na perspectiva sociocultural, o ensino de línguas envolve a interação dialética entre o sujeito e o meio externo, assim, toda prática linguística é tratada de modo situado, ressaltando as questões ideológicas, culturais e identitárias que as permeiam (TÍLIO, 2019). O ensino de língua inglesa está localizado em paradigmas hegemônicos que podem contribuir para a promoção de desigualdades, visto que é o idioma associado a oportunidades mercadológicas e a ascensão social. Uma vez que a perspectiva sociocultural preocupa-se em despertar consciência crítica sobre a sociedade através das práticas discursivas, ela possibilita trazer para o foco de ensino o desenvolvimento dos aprendizes e de suas realidades. Desta forma, busca romper com a visão de que a língua inglesa é uma *commodity* (JORDÃO, 2004), isto é, um bem de acesso para o mundo globalizado.

Os pressupostos dos multiletramentos surgem frente a uma preocupação dos pesquisadores do Grupo de Nova Londres de que as novas tecnologias mudaram radicalmente nossos modos de comunicação e de viver, assim, a natureza do ensino-aprendizagem de línguas já não poderia ser a mesma. Apontam, então, que

[...] Decidimos usar o termo “multiletramentos” como uma forma de focar nas realidades do aumento da diversidade local e da conectividade global. Lidar com diferenças linguísticas e diferenças culturais tornou-se agora central para a pragmática de nossas vidas profissionais, cívicas e privadas. A cidadania efetiva e o trabalho produtivo agora exigem interagir efetivamente usando várias linguagens, vários ingleses e padrões de comunicação que, com mais frequência, cruzam fronteiras culturais, comunitárias e nacionais (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996, p. 64)”.

Assim, as práticas de multiletramentos buscam conectar o indivíduo com conhecimentos locais e globais em que as interações com múltiplas linguagens possam levá-lo à construção de cidadanias efetivas. Nessa perspectiva, o estudante letrado constrói modos significativos de produção de sentido ao integrar o texto às percepções visuais, espaciais, comportamentais, midiáticas, e assim por diante (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996).

O conceito dos multiletramentos expande a noção de multiplicidades que circulam os meios sociais. Nesse sentido, chama a atenção para a variedade cultural que se apresenta na diversidade semiótica com a qual os alunos interagem na vida, permitindo torná-los mais conscientes de um papel ativo para as transformações sociais. O reconhecimento dessa

diversidade permitiu que dimensões da vida social, anteriormente deixadas de fora da sala de aula, ganhassem espaço na educação. Assim, é possível pensar no desenvolvimento dos alunos abordando não só letramentos de leitura e de escrita, mas também letramentos culturais, visuais, digitais, por exemplo.

Nesse sentido, os multiletramentos trazem para o processo de ensino-aprendizagem uma postura crítica frente ao conhecimento que não se desvincula das práticas vividas pelos estudantes dentro e fora da escola. Tílio (2019) parte dos multiletramentos para propor o LSC que busca

mais do que capacitar o aprendiz a adquirir e desenvolver habilidades na língua estrangeira, o ensino busca desenvolver diferentes letramentos por meio da leitura de textos (reading literacy), produção de textos (writing literacy), compreensão auditiva (audio literacy), produção oral (oral literacy) e questões linguísticas (linguistic literacy), com a apresentação de estruturas gramaticais de forma indutiva e de itens lexicais de maneira contextualizada. São ainda abordados, de maneira transversal, o letramento visual, letramento digital, letramento cultural, e o letramento multimodal, de forma geral (TÍLIO, 2019, p. 194).

Nessa perspectiva, o ensino de língua inglesa compreende cinco letramentos como pilares de seu processo e convoca que tantos outros sejam englobados, mesmo que transversalmente. Assim, o ensino de línguas não tem um fim em si mesmo, pois o foco não está nas estruturas linguísticas, mas no papel social que a língua exerce na vida dos falantes. No entanto, abordagens mais tradicionais de ensino de inglês, e que ainda são amplamente difundidas nas escolas, costumam ser centradas no ensino de estruturas gramaticais sem qualquer propósito de intervenção efetiva na vida dos alunos. Para superar essa perspectiva, Tílio (2019) propõe que o ensino-aprendizagem de língua adicional envolva “a construção de três tipos de conhecimento: conhecimento do sistema linguístico (conhecimento sistêmico), conhecimento da organização dos discursos na língua (conhecimento de organização textual) e conhecimento de mundo” (p. 196).

Dessa forma, uma aula baseada no LSC discute temas socialmente relevantes que tenham alguma relação, ainda que transversal com a vida dos estudantes. Assim, o ensino de língua adicional promove a reflexão crítica sobre diversos assuntos na língua alvo. Ainda segundo Tílio (2019), esse não é um lugar para julgamentos, mas para pensar as diferenças e ampliar o repertório de mundo das questões que envolvem a língua através de seu próprio uso.

2. Brincar

Dentro da perspectiva sócio-histórica-cultural elaborada por Vygotsky (1991), brincar é um aspecto fundamental do desenvolvimento humano. O autor afirma que a imaginação é uma função psicológica inerentemente humana que se realiza através do brincar, e, através dessa atividade, as crianças se desenvolvem. Embora esse conceito tenha sido pouco explorado pelo autor, que teve uma vida muito breve, em seu livro *A Formação Social da Mente* (1991) Vygotsky dedica uma seção à discussão sobre o papel do brincar no desenvolvimento.

Na perspectiva Vygotskyana, as crianças têm uma tendência de que seus desejos sejam imediatamente satisfeitos, e para isso, utilizam alguns recursos. É possível que as crianças se comuniquem, verbalmente ou não, para ter algum pedido atendido. Entretanto, quando seus desejos não são realizados, a criança pode, ou ter acessos de raiva, ou utilizar a imaginação para obter o que deseja. Por exemplo, se a criança deseja passear de carro, mas não verbaliza essa vontade, ou verbaliza, mas não é atendida, ela pode começar a brincar de maneira a se imaginar passeando de carro. Assim, para Vygotsky (1991), o brincar é uma atitude que busca, a partir da imaginação, resolver as tensões impostas pelos desejos da criança.

Contudo, o brincar não está associado apenas aos desejos que não foram atendidos, pois também revela como a criança depreende o mundo à sua volta. Vygotsky (1978) argumenta, então, que a imaginação é um processo psicológico específico do ser humano que não é desenvolvido por animais e não está presente na consciência de crianças muito pequenas. A imaginação é, portanto, uma função psicológica que a criança desenvolve com o seu amadurecimento e, assim, se torna capaz de representar simbolicamente o contexto sócio-histórico que está inserida. Isto ocorre porque a criança demonstra através da brincadeira a leitura que faz do mundo. Em uma situação em que a criança não está brincando, ela desempenha os seus papéis sociais de maneira a ser e agir no mundo. Já ao brincar, ela performa os papéis sociais da brincadeira refletindo aquilo que ela acredita ser o comportamento adequado para aquele papel. Portanto, na brincadeira, a criança vai demonstrar o que ela depreendeu do que é esperado para um comportamento de mãe, filha, professora, amiga, irmã, e assim por diante, desempenhando o que ela pensa ser o comportamento adequado para cada papel social.

Ademais, o autor chama a atenção para o fato de que o brincar não ocorre de forma descriteriosa, uma vez que as situações imaginárias são regidas por regras. Vygotsky (1991) explica que as situações imaginárias acontecem de acordo com o que a criança entende por regras de comportamento, assim, se ela está performando o papel de mãe, ela agirá sob o que ela acredita ser o comportamento maternal. Nesse sentido, para que a brincadeira aconteça, a criança irá desempenhar somente as ações que são aceitáveis para aquela situação, então ela passa a utilizar os artifícios que identificam o papel que ela está performando, como por exemplo, se vestir como o que ela entender por vestimenta de mãe, falar como ela entende que deve ser a fala de uma mãe, e assim por diante. Assim, Vygotsky (1991), afirma que “o que passa despercebido pela criança na vida real, torna-se uma regra de comportamento na brincadeira” (p. 95). Portanto, a situação imaginária em que a criança está envolvida acontece de maneira lógica, ordenada pelas regras que permitem a sua realização.

Como o conceito de brincar foi pouco desenvolvido por Vygotsky, outros pesquisadores (FRIEDMAN E HOLZMAN, 2014; NEWMAN & HOLZMAN, 2002, entre outros) vêm explorando o assunto tentando solucionar a escassez de estudos que existe nessa área. Newman e Holzman (2002) apontam que o conceito de brincar compreende três significados distintos e que cada um tem uma função no que tange o papel da brincadeira para o desenvolvimento. O primeiro significado de brincar está relacionado ao brincar de faz-de-conta, atividade muito presente na primeira infância. É através desse brincar que as crianças vão representar o seu contexto sócio-histórico utilizando as regras de comportamento que depreendem do mundo. O segundo significado está relacionado aos jogos mais estruturados que contém regras mais explícitas, como por exemplo os jogos de tabuleiro, ou jogos de cartas. Vygotsky (1991) chama estes de “jogos puros” e explica que mesmo nestes jogos existe a atuação da imaginação. O autor exemplifica que em um jogo de xadrez, as peças se movem sob determinadas regras que só existem naquele contexto. Assim, para que este jogo aconteça, depende que os jogadores transformem essas regras em uma situação imaginária. Já o terceiro significado de brincar diz respeito à encenação ou desempenho teatral, sendo este praticado como brincadeira na primeira infância, mas que na fase adulta pode ser formalizado. Newman e Holzman (2002) indicam que a terceira vertente do brincar não tem sido analisada por psicólogos como um fator fundamental para o desenvolvimento, muito embora os aspectos teatrais sirvam às análises simbólicas que as crianças fazem do mundo.

Além de abordar a imaginação como uma função psicológica especificamente humana, Vygotsky (1991) trata ainda da relação entre pensamento e linguagem como um funcionamento psicológico sofisticado e tipicamente humano. Para o autor, o desenvolvimento da linguagem cumpre uma função social, ou seja, o ser humano desenvolve a fala principalmente para que possa estabelecer contato social. Vygotsky explica que

a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VYGOTSKY, 1991, p. 31).

Assim, a linguagem é entendida como um instrumento para comunicação a partir do momento que a criança começa a utilizar os mecanismos da linguagem para expressar os seus pensamentos, tornando-os verbais. A fala é discutida por Vygotsky (1991) como um meio fundamental para a resolução de problemas. Em um primeiro momento, a criança utiliza o que Vygotsky (1991) chama de *discurso socializado*. Isto é, a criança utiliza a fala para pedir que um adulto resolva um problema que ela não consegue solucionar, como por exemplo, pegar algo dentro da geladeira. Conforme a criança se desenvolve, ela passa a utilizar o *discurso interior*. Neste, ela internaliza a sua fala que passa a ter uma função de planejamento. Então, ao invés de pedir para que um adulto resolva um problema, ela conversa internamente com ela mesma para planejar de que maneira ela pode alcançar o que deseja. Portanto, a linguagem é concebida como um recurso para solucionar tensões que a criança enfrenta, de forma que, conforme ela se desenvolve, ela possa buscar planejar ações eficientes para resolver problemas.

Sendo assim, a fala, desde a primeira infância, cumpre uma função significativa: ela dá conta das necessidades imediatas que as crianças têm. Mesmo nessa primeira fase, a fala se concretiza como uma função inerentemente social, pois é através dela que as crianças vão estabelecer relações com o meio que estão, provocando e possibilitando novas formas de apreender a organização desses espaços. Nesse sentido, o brincar é uma das maneiras que, atravessadas pela fala, permite que as crianças criem novas formas de organizar o seu pensamento e o seu modo de agir no mundo. Reconhecendo, portanto, que o brincar é um

aspecto fundamental do desenvolvimento e que a mediação do brincar através da linguagem promove novas possibilidades de organizar o pensamento e a ação no mundo, cabe refletir como o brincar pode expandir as possibilidades de desenvolvimento linguístico.

Dentre os três significados de brincar apresentados anteriormente, este trabalho seleciona o significado voltado para a encenação teatral para explorar suas contribuições para o desenvolvimento linguístico. De acordo com Fleming (2003), a dramatização envolve ações espontâneas que elevam os níveis de engajamento dos participantes nas atividades. Assim, a dramatização pode ser considerada como um caminho para a aprendizagem significativa, pois utiliza a auto-expressão espontânea, criando diálogos contextualizados a partir de situações que os alunos queiram debater. Segundo Shraiber e Yaroslavova (2016), as técnicas de dramatização são fundamentais para o desenvolvimento holístico dos aprendizes, pois “permite[m] que os professores criem um ambiente comunicativo centrado no aluno, o que implica simulação de situação comunicativa, distribuição de papéis, expressão de problemas e resolução de problemas” (p. 60). Assim, a utilização de técnicas dramáticas na aprendizagem de língua inglesa possibilita a elaboração de atividades em que os aprendizes criem situações significativas a partir do uso da língua, pois a sala de aula pode se transformar em qualquer espaço da vida social que os alunos queiram trazer para um debate, proporcionando, então, o desenvolvimento do aluno como um todo, e, assim, afastando-se de perspectivas de ensino que considerem apenas a aprendizagem de estruturas linguísticas.

Na perspectiva Vygotskyana, a imaginação é a função psicológica que permite a atividade de brincar, qualquer que seja sua acepção. É sob essa ótica que o drama é posto como uma das manifestações do brincar, pois, apesar de o drama compreender uma série de definições, a imaginação é o elemento que viabiliza sua realização. O drama, então, pode ser compreendido como um termo guarda-chuva que compreende o engajamento do(s) participantes(s) em situações imaginárias. Ainda, de acordo com Hubbard et al (1986, p. 317) o termo se refere à “uma grande variedade de atividades orais que têm um elemento de criatividade presente”.

Outra discussão que envolve a conceitualização das atividades dramáticas diz respeito à diferença de objetivo que elas têm em relação aos jogos teatrais. As atividades dramáticas não têm necessariamente como objetivo a exibição de uma cena para uma plateia, mas sim a busca do desenvolvimento da consciência corporal, da linguagem e das atividades imaginativas (DAVIES, 1990). Apesar de não haver um impedimento de que as atividades

dramáticas sejam exibidas para os demais participantes da atividade, diversos autores (SHRAIBER E YAROSLAVOVA, 2016; MALEY E DUFF, 1984; entre outros) concordam que elas acontecem independentemente de qualquer função comunicativa para um público. Essa questão leva a uma confusão conceitual que resulta na derivação de outros termos que possam dar conta dos objetivos da atividade que se pretende realizar.

Sendo assim, como as atividades dramáticas buscam, principalmente, o desenvolvimento corpóreo-sensível através da experimentação dramática, elas ocorrem em âmbito individual-coletivo. Isto é, mesmo que haja um mediador e que todos os participantes estejam engajados na atividade ao mesmo tempo, cada indivíduo está trabalhando em seu processo único de desenvolvimento. Assim, as atividades dramáticas são mais utilizadas por atores como um procedimento cênico em que eles buscam investigar caminhos e experimentar o próprio corpo para que possa servir aos seus processos de criação.

Alguns pesquisadores como Viola Spolin e Augusto Boal desenvolveram, então, atividades conhecidas como jogos de teatro, buscando criar atividades que preveem interação entre os jogadores como uma pedagogia para não-atores. Considerando que este trabalho está situado em contexto de ensino-aprendizagem que pretende a ativação da espontaneidade e da imaginação através da interação entre os participantes de um grupo para aprendizagem significativa, os jogos teatrais se tornam um caminho de investigação em potencial. Vale, ainda, ressaltar que os jogos de teatro selecionados para o desenvolvimento deste trabalho têm como fonte a pesquisa da autora Viola Spolin. Por este motivo, o termo “jogos teatrais” é aqui adotado, pois é a tradução escolhida para o termo “Theater Games” utilizado por Viola Spolin, conceito traduzido e disseminado no Brasil pela pesquisadora Ingrid Koudela.

Dentro da pesquisa de Viola Spolin (1963) há dois elementos centrais para a realização dos jogos teatrais: (1) o jogo deve conter um problema a ser solucionado e (2) ele é substancialmente governado por regras. Tais características vão de encontro ao conceito de brincar de Vygotsky (1991), uma vez que o autor aponta que para que a brincadeira ocorra é preciso que a criança parta de um desejo a ser realizado, e que este objetivo só é cumprido se ela, e os outros participantes, caso haja, estejam de acordo quanto às regras para o alcance deste desejo. Assim, Spolin (1963, p. 5) aponta que todo jogo deve ter um objetivo em comum com o qual cada jogador se compromete, e portanto, todo o grupo deve estar de acordo sobre as regras que vão reger o jogo para que o problema seja solucionado e o objetivo alcançado. No entanto, as regras não conferem rigidez ao jogo, pois elas dizem

respeito às interações possíveis para a solução do problema dado. Nesse sentido, Spolin (1963) explica que “o jogador é livre para alcançar seu objetivo da maneira que escolher. Desde que obedeça às regras do jogo, ele pode balançar, ficar de ponta-cabeça, ou até voar” (p. 4).

Para que o jogo teatral se realize, Spolin (1963) aponta as regras, que são também os procedimentos para a realização dos jogos. O grupo deve estabelecer em conjunto parâmetros mínimos para o jogo, como o “onde”, local em que a cena acontece; o “quem”, personagens que farão parte da cena; e o “o quê”, a ação que será desenvolvida pelas personagens no local escolhido. Conforme a complexidade do jogo e a experiência dos jogadores aumenta, outros elementos podem ser incluídos como o “quando”, o “por que” e assim por diante. No entanto, Spolin (1963) cria sessões de orientação com jogos que não incluem essa estrutura para serem realizadas nos primeiros contatos dos jogadores não-atores com o teatro. Essas sessões consistem em jogos que visam a sensibilização cênica dos participantes, buscando um caminho para a ampliação da consciência sensorial e imaginativa dos jogadores. Ainda assim, esses jogos contêm regras basilares para o trabalho de Spolin (1963).

Outra regra para a realização dos jogos teatrais é que os jogadores mantenham-se focados, sempre atentos ao que Spolin (1963) chama Ponto de Concentração (POC). O POC é o ponto focal com o qual todos os participantes devem jogar. Assim, após ter sido determinado o problema do jogo, o POC “atua como catalisador entre um jogador e outro, e entre o jogador e o problema” (SPOLIN, 1963, p. 21), pois os jogadores têm um ponto como foco. Este estado de atenção requerido pelo POC permite que os jogadores se concentrem no momento presente e se liberem de pensamentos avaliativos sobre a ação em curso, o que direciona a atividade para uma ação espontânea que potencializa o desenvolvimento, pois, como explica Spolin (1963), é “uma experiência orgânica e não cerebral” (p.21).

Percebe-se, assim, que o brincar é uma atividade regida por regras que permitem a sua realização. Tanto na perspectiva de Vygotsky (1991) quanto na de Spolin (1963), não existe brincadeira sem regras, sejam regras mais explícitas, ou regras de comportamento. Entretanto, diversas outras atividades sociais também envolvem regras, como o trabalho, por exemplo. Para Vygotsky (1991), o que difere o brincar de outras atividades é a situação imaginária criada viabilizada pelas regras do brincar.

Na situação imaginária, a criança parte do que ela observa do mundo. Entretanto, Vygotsky (1991) aponta que nessa esfera imaginativa, a criança cria as suas próprias motivações e intenções para o brincar e começa a formar planos para a vida fora do brinquedo. Desse modo, “no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (Vygotsky, 1991, p. 69). Assim, como uma atividade que contém todas as tendências daquilo que se pode fazer, o brincar se faz uma atividade primordial para o desenvolvimento.

3. Metodologia

Este trabalho foi baseado no conceito teórico do brincar, previamente abordado, para criar uma aula de inglês buscando o desenvolvimento significativo dos estudantes. A aula foi elaborada para ser aplicada no Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC), curso de idiomas da Faculdade de Letras da UFRJ e também projeto de extensão desenvolvido pela Diretoria Adjunta de Extensão da faculdade. O CLAC conta com a oferta de 24 cursos regulares, dentre os quais o curso de inglês. O projeto acontece nas dependências da Faculdade de Letras da UFRJ e é oferecido para a comunidade acadêmica e não-acadêmica.

Além de cumprir uma importante função social democratizando o acesso à aprendizagem de idiomas para a comunidade, o CLAC também contribui para a formação docente, pois os monitores dos cursos são alunos da Faculdade de Letras da UFRJ. O projeto visa criar um espaço para que os futuros professores de idiomas “possam praticar o ensino de línguas de modo reflexivo, consciente e qualitativo”². Para tanto, os graduandos são acompanhados pelos docentes da instituição que orientam todo o processo de ensino-aprendizagem.

O CLAC inglês adota como material didático os livros da coleção *Voices* (TÍLIO, 2015), da editora Moderna. No entanto, seguindo a pedagogia de letramento sociointeracional crítico, os monitores são encorajados pelos orientadores e pelo coordenador, o professor Rogério Tílio, a promover adaptações aos livros e a criar seus próprios materiais. Para fins de organização do coletivo, o CLAC inglês conta com os *syllabi*, documentos que contêm os temas, os conteúdos e os gêneros discursivos previstos para cada etapa do curso, que vai do Inglês I ao Inglês VIII. Sendo assim, cada aluno-monitor pode elaborar seus próprios materiais a partir das referências propostas.

Para este trabalho, foi preparado um material didático³ para uma turma de Inglês VI com cerca de 25 alunos. A aula tem como objetivo discutir noções de beleza presentes na sociedade, tema indicado no *syllabus* para ser trabalhado na metade final do nível Inglês VI.

Com a pandemia do Covid-19, as aulas do CLAC passaram a ser totalmente remotas e, no momento do desenvolvimento deste trabalho, as aulas eram síncronas, com uma carga horária de quatro horas semanais. Como a turma para a qual esta pesquisa foi pensada tem

² Disponível em <<https://clac.lettras.ufrj.br/arquivos/CatalogoClac2019-2020-230819.pdf>>, acesso em 23 nov. 2021

³ O material completo encontra-se no apêndice deste trabalho.

aulas somente aos sábados, a carga horária semanal é cumprida em um único dia. Portanto, a aula proposta foi pensada para ser realizada em ambiente virtual, o que não impede sua adaptação para outros contextos. A seguir, apresento as atividades propostas para essa aula.

Pensando no desenvolvimento de diferentes letramentos proposto pelo LSC, a aula é realizada em cinco etapas: contextualização, pré-compreensão auditiva/produção oral, compreensão auditiva, produção oral/encenação, e pós-compreensão auditiva/produção oral.

Na atividade de contextualização, são propostas duas atividades a fim de levantar as primeiras ideias que os alunos têm sobre o tema a ser discutido. Na primeira atividade, os alunos são convidados a pensar em uma palavra que associem ao conceito de beleza. Para estimular o desenvolvimento da imaginação, os alunos devem pensar em uma imagem que essa palavra produz, criando uma imagem mental para ela com forma, cor, tamanho, som e demais aspectos que julguem importantes, e, então, compartilham oralmente a palavra com a turma. Em seguida, cada aluno apresenta a imagem dessa palavra através de uma imagem corporal.

Através dessa atividade é possível perceber quais as ideias que a turma associa ao tema proposto. Além disso, a atividade busca promover a interação entre os alunos. Essa, leva à segunda atividade em que, a partir das palavras das palavras apresentadas, os alunos discutem algumas questões propostas no material. Essas atividades permitem que os alunos possam trazer seus conhecimentos prévios sobre o tema da aula e compartilhar com os demais.

No momento de pré-atividade são trazidas três manchetes veiculadas em jornais virtuais que abordam o tema da beleza em diferentes perspectivas. Com a leitura desses textos, os alunos podem ampliar seus repertórios sobre o tema e expandir a discussão, assim, novas questões são propostas para fomentar esse debate.

Em seguida, os alunos são conduzidos para um jogo de improviso cênico. Os alunos recebem a indicação de discutir o tópico “a busca pela beleza e suas consequências” através da performance de uma entrevista. O gênero entrevista já havia sido trabalhado com essa turma em momentos anteriores do curso, sendo assim, já havia a familiaridade com a forma proposta. Para realizar esse jogo, os alunos devem se dividir em grupos e escolher um aluno para ser o entrevistador, enquanto os outros são entrevistados. Os alunos também recebem a orientação de que à medida em que a cena vai sendo realizada, a professora vai apresentando

algumas palavras que devem ser inseridas na cena improvisada por qualquer um dos participantes. Alguns exemplos são: maquiagem, dinheiro, meio ambiente, plástico, redes sociais. Essas palavras buscam inserir novos elementos na discussão, fomentando o debate.

Para a etapa de atividade são propostas duas práticas, uma de compreensão auditiva e outra de produção oral. Para a compreensão auditiva, os alunos são informados que assistirão a um quadro do programa *The Russell Howard Hour*⁴, escrito e estrelado pelo ator Russell Howard. O quadro em questão se chama *Playground Politics*, em que o ator debate assuntos da atualidade com crianças. No vídeo escolhido para a atividade, as crianças discutem sobre cirurgia plástica e padrões de beleza. Os alunos devem assistir ao vídeo e responder algumas questões, interpretando o que assistiram.

Vale ressaltar que a atividade é multissemiótica e não se limita à compreensão auditiva. Para responder às questões, os alunos precisam compreender os aspectos irônicos e humorísticos que compõem o quadro. Para tanto, conhecer o que está sendo dito não basta, pois é preciso também perceber como o gestual, as atitudes corporais e os sentidos conotativos que compõem o texto.

Depois, segue a atividade de produção oral, que também é uma atividade de performance teatral. Nessa atividade, os alunos devem desenvolver a cena que improvisaram no momento de pré-atividade. O mesmo grupo volta a se reunir para planejar a cena com o tema “a busca pela beleza e suas consequências”. Entretanto, nesse momento, a cena é menos improvisada e mais estruturada. Os alunos recebem um quadro que os conduz a pensar sobre os parâmetros mínimos para a realização de uma cena, isto é, sobre o que a história a ser contada trata, onde ela se passa, quem são os participantes e qual conflito move a história.

Como a atividade é proposta para o ambiente remoto, os grupos devem se dirigir para salas virtuais separadas em que a professora possa acessar cada grupo. Os grupos devem ter tempo suficiente para pensar nos parâmetros e ensaiar a cena. Em seguida, todos retornam para a mesma sala de aula virtual e apresentam suas cenas.

Por fim, como pós-atividade, os alunos são convidados a responder um formulário que avalia a proposta da aula. O formulário é elaborado através da plataforma Google Forms e contém as seguintes perguntas: 1) Você considera que o debate/tema trazido nesta aula foi

⁴ O vídeo utilizado na atividade está disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=8eeK5E09EVU>>. Acesso em 16 nov. 2021.

produtivo para o seu aprendizado de inglês? Explique.; 2) Durante este semestre no CLAC, você considera que foi construído um ambiente seguro por sua monitora e seus colegas para a aprendizagem de inglês? Por quê?; 3) Como você avalia o seu engajamento nessa aula?; 4) Você acredita que os jogos teatrais dessa aula contribuíram para o seu desenvolvimento da língua inglesa? Se sim, como? Se não, por quê?; 5) Como você se sentiu ao realizar jogos teatrais na aula de inglês?; 6) Você gostaria que mais aulas de inglês com jogos teatrais acontecessem no CLAC? Por quê?

Conclusão

Considerando o que já foi exposto, com este trabalho de conclusão de curso buscou-se pensar como o brincar, na perspectiva vygotskyana, pode fazer parte de práticas pedagógicas para o desenvolvimento em língua inglesa. Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi apresentar uma proposta de aula de inglês que trouxesse o brincar dentro da abordagem pedagógica do contexto para o qual essa aula foi pensada. Isso porque, como aponta Vygotsky (1991) “como no foco de uma lente de aumento, o brincar contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento” (p. 69), assim, o brincar se revela como uma atividade capaz de promover aprendizagens significativas, levando o indivíduo a se desenvolver.

O brincar tem como característica definidora a criação de uma situação imaginária regida por regras (NEWMAN E HOLZMAN, 2002), assim, compreende as atividades de faz-de-conta, os jogos mais estruturados, como os de tabuleiro, e a performance teatral. Vygotsky (1991) dedica seus esforços para compreender como o brincar é parte fundamental do desenvolvimento das crianças. Já Newman e Holzman (2002) expandem a teoria de Vygotsky apontando que o brincar deve fazer parte das atividades de desenvolvimento de qualquer indivíduo. Para tanto, defendem que a encenação é uma atividade que permite que o brincar esteja presente depois da infância, afinal, o teatro é um jogo de situação imaginária, que exige regras para a sua realização, e que pode ser socialmente incorporado à vida adulta.

Levando em conta o contexto em que esta pesquisa foi realizada, o curso CLAC de língua inglesa voltado para adultos, a atividade teatral foi o significado do brincar escolhido para desenvolver o conhecimento linguístico através do brincar. Para Friedman e Holzman (2014), a performance teatral permite que as pessoas organizem algo novo para aquilo que já existe, ou seja, é uma importante ação de transformação social. Os autores apontam que a performance é

uma maneira de se engajar nos problemas sociais, ativando comunidades e experimentando novas possibilidades políticas e sociais.[...] A performance tem o potencial de ser social e culturalmente transformativa/ revolucionária porque, em nosso ponto de vista, a performance é uma atividade social criativa que permite aos seres humanos quebrar com velhos papéis e velhas regras (FRIEDMAN E HOLZMAN, 2014, p. 276).

Desse modo, o teatro pode funcionar como uma nova maneira de organizar os processos de ensino-aprendizagem. No que tange o ensino de línguas adicionais, o teatro, como face do brincar para o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991), precisa encontrar uma pedagogia comprometida com a formação de cidadãos capazes de agir no mundo. Isso se

verifica no LSC (TÍLIO, 2019), uma abordagem de ensino que busca engajar os estudantes em uma postura crítica sobre a própria aprendizagem e sobre como ela provoca sua percepção/atuação no mundo.

O CLAC inglês, curso de idiomas e projeto de extensão da UFRJ que serviu de contexto para este trabalho, tem a LSC como sua principal abordagem de ensino-aprendizagem. Sendo um curso comprometido com a formação de professores, incentiva os graduandos a investigar novas práticas de ensino em que os estudantes utilizem o idioma como instrumento para discutir temas social, histórico e culturalmente contextualizados, o que permitiu a elaboração da aula aqui apresentada.

O material preparado para esta pesquisa pôde ser aplicado para a turma pretendida no CLAC no final do semestre de 2021.2. Entretanto, não faz parte do escopo deste trabalho analisar a sua aplicação. Ainda assim, evidencia-se aqui que os alunos que responderam ao questionário no final do material destacaram que as atividades teatrais permitiram aprender a língua inglesa de maneira voltada para as situações reais de vida. Além disso, os alunos também enfatizaram que o material possibilitou uma forma dinâmica e interessante de aprender inglês, contribuindo tanto para o processo de aprendizagem quanto para melhorar a autoconfiança na produção oral.

Dessa maneira, espera-se que este trabalho tenha contribuído para ampliar as possibilidades sobre o ensino-aprendizagem de inglês. Também, é desejável que outros professores possam se inspirar nesta pesquisa e melhorar a atividade aqui proposta para que o brincar seja cada vez mais inserido como uma prática pedagógica de desenvolvimento em contextos educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTHONY, E. M. **Approach, method and technique.** *English Language Teaching*, 17, p. 63-57, 1963.

BRASIL. **Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 13.415/17.** Brasília, 2017.

DAVIES, P. **The Use of Drama in English Language Teaching.** *TESL Canada Journal Revue, TESL DU*, 1990.

FABRIS, I. A língua estrangeira (língua adicional) nas escolas Critique. Disponível em <<https://escolascritique.com.br/2019/10/29/a-lingua-estrangeira-lingua-adicional-nas-escolas-critique/>>, acessado em: 13 de janeiro de 2022.

FLEMING, M. **Starting Drama Teaching.** Londres: David Fulton Publishers, 2003.

FRIEDMAN, D; HOLZMAN, L. Performing the World: The performance turn in social activism. *In: A. Citron, S Aronson-Lehavi and D. Zerbib (eds.). Performance studies in motion: International perspectives and practices in the twenty-first century.* Boomsbury: London & New York, p. 276-287, 2014.

GARCIA, B. **Quanto mais cedo melhor(?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças.** Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

HUBBARD, P. et al. **A Training Course for TEFL.** Oxford University Press, 1986.

JORDÃO, C. M. **A língua inglesa como 'commodity': direito ou dever de todos?.** *In: Romanowsky, Joana Paulin; Martins, Pura Lúcia Oliver; Junqueira, Sérgio R. A.. (Org.). Conhecimento Local e Conhecimento Universal.* Curitiba: Champagnat, 2004, v. 3, p. 287-296.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. *In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola, 2006, p.129-148.

MALEY, A.; DUFF, A. **Drama Techniques in Language Learning: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers.** Cambridge, 1984.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma. Lingüística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEWMAN, F; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2002.

REGO, T. C. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SHRAIBER E.G., YAROSLAVOVA E.N. **Drama Techniques in Teaching English as a Second Language to University Students.** Bulletin of the South Ural State University. Ser. Education. Educational Sciences. 2016, vol. 8, no. 1, pp. 59–65.

SIQUEIRA, D. S. P.; BARROS, K. S. **Por um ensino intercultural do inglês como língua franca.** *Estudos Linguísticos e Literários*, v. 48, p. 1-35, 2013.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1963.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures.** Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, 1996. Disponível em: <Pedagogy+of+Multiliteracies+New+London+Group.pdf (pbworks.com)> . Acesso em: 17 ago. 2021.

TÍLIO, R. **Uma pedagogia de letramento sociointeracional crítico como proposta para o ensino de línguas na contemporaneidade por meio de uma abordagem temática.** In: FINARDI, Kyria; SCHERRE, Marta; VIDON, Luciano. (Org.). *Língua, discurso e política: desafios contemporâneos.* Campinas: Pontes, 2019, p. 187-210.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICE



Universidade Federal do Rio de Janeiro



Faculdade de Letras
Cursos de Línguas Abertas à Comunidade - CLAC
English VI - Unit VIII

Monitor: Iris Mariano de Melo

Student:

CONTEXTUALIZATION

- I. When I say *beauty*, what's the first word that comes to your mind?
 - Think about the image of this word: its size, its color, its sound...
 - Thinking about the shape and characteristics of this word, say it to your classmates.
 - Now, make a body expression that represents this word.

- II. Based on the words chosen by your classmates discuss the following questions:
 - Is it possible to define *beauty* in a singular way? Why (not)?
 - Is the idea of beauty universal, cultural or personal? Explain it.
 - Do you think the word you choose reflects a social construction of beauty standards?
 - How is the pressure to be beautiful present in the everyday life of our society?
 - What could be the consequences of this pressure to be beautiful?

BEFORE LISTENING/SPEAKING

- I. Read the following headlines and discuss the following questions.

Lebanese women feel inner beauty not enough

Beauty standards in Lebanon have increased pressure on women and men alike, from all ages, to undergo cosmetic surgeries and other forms of enhancement.

Available at <<https://www.al-monitor.com/originals/2015/02/lebanon-beauty-standards-women-plastic-surgery.html>>.

Accessed on November 23, 2021.

f t i y Tuesday, November 23, 2021 TIPS Q III

SUBSCRIBE *The Berkeley Beacon* **DONATE**

CAMPUS CITY TITLE IX OPINION SPORTS ARTS LIFESTYLE OBITUARIES MAGAZINE PODCAST

Nov 18, 10:07 am It's OK to get attached after sex Nov 18, 4:20 am Positive COVID-19 tests rising on campus, mirroring statewide trend

Social media normalizes plastic surgery in a dangerous way

Available at <<https://berkeleybeacon.com/social-media-normalizes-plastic-surgery-in-a-dangerous-way/>>. Accessed on November 23, 2021.

SEARCH NEWSLETTERS CROSSWORD NOTICES HELP CENTRE SUBSCRIBE SIGN IN

THE IRISH TIMES Wed, Nov 24, 2021 Dublin 7°C

NEWS SPORT BUSINESS OPINION **LIFE & STYLE** CULTURE MORE VIDEO PODCASTS JOBS

Health & Family Parenting Fitness Get Running Summer of Family The Health Centre All Life & Style

Plastic surgery: the shocking waste in our health service

Health professionals show total disregard for the environment, from the abundance of single-use plastic to waste of heat, light and fuel

Available at <<https://www.irishtimes.com/life-and-style/health-family/plastic-surgery-the-shocking-waste-in-our-health-service-1.364068>>.

Accessed on November 24, 2021.

1. In your opinion, is there a universal beauty standard? Explain it.
2. What is the role of social media in establishing beauty patterns?

3. Discuss the consequences of plastic surgeries to individuals in the pursuit of beauty.
 4. What could be the social consequences of the increasing number of cosmetic surgeries?
- II. Now, imagine that you were invited to participate in a TV program to discuss the topic **“the pursuit of beauty and its consequences”**.
- Divide yourselves in groups of four.
 - Choose one of you to be the interviewer.
 - While you are discussing, your monitor is going to introduce some words to you. Any participant has to include this word in the debate.
 -

LISTENING

- I. Russell Howard is an English comedian, television presenter, radio presenter, and actor. He writes and stars in the television show *The Russell Howard Hour*. One of the segments he created for this show was *Playground Politics*, in which he discusses current topics with children. You are going to watch the episode *Kids Discuss Plastic Surgery*.



Available at
<https://www.youtube.com/watch?v=8eeK5E09EVU>. Accessed on November 16, 2021.

 **Which concepts of beauty/plastic surgery do you expect to find in this video?**

- II. Watch the episode [Kids Discuss Plastic Surgery](#) from *The Russell Howard Hour* and answer the following questions.
1. Choose the best options for the questions.

a. The definition of beauty given by the child is...	
()	suitable to her age, then the audience was expecting this answer.
()	comic because it breaks the audience's expectations.
()	correct because it reflects the dictionary definition.

b. The child' opinion about having plastic surgery causes humor because...	
()	she has no idea what plastic surgery is.
()	she is aware of the risks of plastic surgery.
()	she plays with the denotative definition of plastic surgery.

c. Is it possible to understand the girl's opinion about plastic surgery?	
()	No, because she didn't use complete sentences to express her opinion.
()	Yes, because although she doesn't complete her sentence using words, she complements the sentence and expresses her idea by using body language.
()	Yes, because she is very clear in expressing her opinion using complete sentences.

SPEAKING/ACTING

Preparing your scene:

- ★ You are going to develop your improvised scene from the section “before listening/speaking”.
- ★ Get together with your group to organize a scene in which you debate “**the pursuit of beauty and its consequences**”.
- ★ You may change anything you want from the improvised scene.
- ★ Plan your scene filling the following chart:

Where

-Where will your story take place?
-Will it happen in only one place or it is going to change during the story?

Who

-Who are going to be the characters of this story?
-What is the relationship between them?
-What is their position/opinion in relation to the topic?

What

-What is going to happen in this story?

-How are you going to answer the proposed topic?

Conflict

-What is the conflict that is moving the story?
-The story only ends when the conflict is solved.

- ✨ Rehearse your scene with your group.
- ✨ Remember that you are developing characters, then you do not need to express your personal point of view.
- ✨ There is no wrong nor right way to do it. Follow the steps and be creative!
- ✨ Present your scene to your classmates.

AFTER LISTENING/SPEAKING

- I. In order to evaluate this class and your participation in it, [fill in the form](#).