

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA, O BRINCAR E AS RELAÇÕES COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

ENGLISH LANGUAGE TEACHING-LEARNING, PLAY AND RELATIONS WITH THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE

Beatriz Oliveira DELBONI¹

Daniela Aparecida VENDRAMINI-ZANELLA²

Resumo: Este estudo objetiva compreender como o brincar pode orientar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de língua inglesa e promover o interesse dos alunos por essa disciplina. Para tal, parte-se das propostas de ensino-aprendizagem de língua inglesa elaboradas por alunos-professores. A pesquisa fundamenta-se no brincar em perspectiva sócio-histórica-cultural (VYGOTSKY, 1930) e na relação do brincar nas aulas de inglês com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC - (BRASIL, 2017). A análise é desenvolvida a partir de dois excertos advindos dos relatórios dos alunos-professores ao descreverem o brincar em suas propostas de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Os excertos são discutidos a partir de categorias argumentativas que centralizam os aspectos enunciativo-discursivo-linguísticos (LIBERALI, 2013) e interpretados mediante o aporte teórico apresentado neste trabalho. A partir das análises, compreende-se a importância do brincar tanto para o desenvolvimento dos alunos nas aulas de inglês como na possibilidade de desenvolver o interesse por essa disciplina pois, a partir do brincar, é possível experimentar situações, imaginar e planejar o que também colabora para a criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZPDs) em um processo entre ser e tornar-se.

Palavras-Chave: Língua inglesa. Brincar. BNCC.

INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva compreender como o brincar pode orientar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de língua inglesa e promover o interesse dos alunos por essa disciplina, partindo-se das propostas de ensino-aprendizagem de língua inglesa elaboradas por alunos-professores.

A preocupação por se ensinar o interesse do aluno pela aprendizagem da língua inglesa surge de pesquisas anteriores (VENDRAMINI-ZANELLA, 2013; VENDRAMINI-ZANELLA e ARAÚJO, 2017) as quais apresentam o atual panorama brasileiro sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa na escola pública e apontam problemas por duas perspectivas: do aluno que sai da escola sem saber a língua estrangeira e a do professor, que não consegue ensinar.

¹ Aluna do curso de graduação em Letras (Universidade de Sorocaba); bolsista de Iniciação Científica (Cnpq). E-mail: beatriz.delboni@hotmail.com.  <https://orcid.org/0000-0003-3505-2313>.

² Doutora em Linguística (PUC/SP); professora na Universidade de Sorocaba. E-mail: daniela.zanella@prof.uniso.br.  <https://orcid.org/0000-0002-0331-545X>.

As dificuldades em desenvolver o ensino-aprendizagem da língua inglesa na escola pública são muitas, desde a falta de formação docente (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; CELANI, 2010; VENDRAMINI ZANELLA, 2013, VENDRAMINI ZANELLA e FUGA, 2015), políticas públicas (PAIVA, 2011), fracasso de experiências anteriores sobre o ensino de língua estrangeira (LEFFA, 2011) e o não reconhecimento da importância de se conhecer outro idioma por parte dos alunos (SIQUEIRA, 2011). Isso perpetua significados sobre o não aprender inglês na escola pública (BARCELOS, 2011) e reflete as dificuldades encontradas no ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Nessa direção, torna-se fundamental a busca por novas propostas de ensino-aprendizagem que promovam a reflexão e a compreensão da realidade dos alunos para problematizá-las/transformá-las de forma crítica e, assim, reconheçam a importância da aprendizagem de língua inglesa. Partindo da perspectiva sócio-histórico-cultural segundo a qual o brincar é elemento essencial (VYGOTSKY, 1930), a atividade é concebida como a unidade da vida que orienta o sujeito no mundo dos objetos por meio de instrumentos construídos pelo homem para produzir os meios de satisfazer suas necessidades vitais (LEONTIEV, 1977). Necessidade, objeto e motivo incluem os componentes estruturais da atividade.

O brincar, na proposta de ensino-aprendizagem, possibilita ao aluno planejar, imaginar situações e representar papéis além de si mesmo (HOLZMAN, 1997, 2009); também pode instigar o futuro professor a refletir sobre como desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa na escola pública. Nessa direção, focaliza-se na atividade de formação docente do grupo constituído por alunos-professores do curso de Letras Português/Inglês, uma professora-formadora da universidade e uma professora-supervisora da escola pública. Os alunos-professores são bolsistas do Programa de Extensão Universitária, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) de iniciativa da Capes e de Iniciação Científica (Pibic - CNPq) que, sob orientação da mesma professora-formadora, desenvolvem pesquisas e elaboram propostas de ensino-aprendizagem de língua inglesa a serem aplicadas na escola pública.

No início, para as elaborações das propostas, o grupo orientava-se pelo Currículo do Estado de São Paulo para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SEE, 2011). Atualmente, guia-se pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) segundo a qual o ensino-aprendizagem de língua inglesa deve proporcionar ao aluno novas formas de engajamento e de participação em um mundo cada vez mais globalizado e plural, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e ampliando suas possibilidades de interação com o mundo.

Este texto introduz o conceito do brincar em perspectiva sócio-histórico-cultural, na sequência apresenta a importância do brincar na proposta de ensino-aprendizagem e nas aulas de língua inglesa e, por último, relaciona o brincar à Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). Apresenta ainda os

procedimentos de produção e análise de dados, descreve o contexto e interpreta dois excertos advindos dos relatórios. Por último apresenta considerações finais.

O BRINCAR NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL

O brincar apresenta-se como um conceito amplo e será tratado neste estudo dentro da perspectiva sócio-histórico-cultural. A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) foi elaborada a partir dos estudos de Vygotsky (1930/ 2009), ampliada por seus discípulos - Leontiev (1977) e Engeström (1999) - e sustenta que os sujeitos, historicamente, constituem-se a si mesmos e aos demais por meio de relações sociais (VENDRAMINI-ZANELLA; LIBERALI, 2011, p. 96).

Os fundamentos marxistas servem de referência teórica para a fundamentação de toda obra do psicólogo russo Vygotsky (PAES, 2006, p. 2). Com base no materialismo histórico-dialético de Marx, o trabalho surge como a atividade por meio da qual o homem cria a si mesmo; ou seja, constitui-se como sujeito. E dessa forma, considera a atividade humana como a maneira usada pelo sujeito para agir no mundo, pois por meio da produção material e das relações materiais ele pode alterar sua realidade, adquirir consciência e criar sua história; ou seja, pensar na “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 1845-46/ 2006, p. 26).

Na perspectiva sócio-histórico-cultural o brincar está relacionado à necessidade de contextos sócio culturais e, a partir desses fatores, o sujeito pode recriar a sua realidade e alterá-la (WAJSKOP, 1995, p. 28). Quando se fala no brincar, compreende-se os jogos, a imaginação, fantasia, faz-de-conta, encenação, prazer e divertimento; pode-se considerar o brincar livre, o brincar regrado e a performance, tanto a livre como a com script (VENDRAMINI-ZANELLA; LIBERALI, 2011, p. 97).

O brincar livre está relacionado ao faz-de-conta e à fantasia durante a primeira infância (HOLZMAN, 2009, p. 50); já o brincar regrado está ligado aos jogos que são atividades mais estruturadas e governadas por regras explícitas, sendo a forma predominante do brincar relacionado aos adultos (NEWMAN; HOLZMAN, 1993/2002, p. 113; HOLZMAN, 2009).

Compreendida no brincar, a performance é uma abordagem defendida por Holzman (2009) e utilizada na criação de situações que expressam desejos, pensamentos e ambições do plano imaginário. Por meio da performance de situações sociais é proporcionado um momento de reflexão ao aluno. No estudo de Vendramini-Zanella e Liberali (2011), por exemplo, as crianças desenvolvem uma performance tomando como base a atividade “brincar de ir à piscina e nadar”, desenvolvida no corredor de um hospital infantil. Nesse caso específico, por estarem em contexto hospitalar, ir à piscina e ainda brincar com água eram provavelmente apenas sonhos para aquelas crianças que estavam em tratamento.

Nessa direção, é possível relacionar o brincar com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), desenvolvido por Vygotsky (1930/ 2009), uma vez que essas zonas de possibilidades futuras propiciam a representação de papéis situados além da possibilidade imediata do sujeito.

Holzman (2009), aponta a ZPD como o processo entre o ser e o tornar-se que está em constante desenvolvimento. Assim, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) pode ser definida também como um espaço no qual os participantes são aquilo que estão tornando-se. Esse espaço envolve uma participação colaborativa dos sujeitos que criarão novos significados juntos (MAGALHÃES, 2009, p. 59). Portanto, Vygotsky defende que os processos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser dialéticos e históricos, construções coletivas e não processos focados apenas no sujeito em si (MAGALHÃES, 2009, p. 61).

O brincar é influenciado pelas situações vivenciadas pelo sujeito pois é uma combinação criativa das impressões já experimentadas por ele (VYGOTSKY, 1930/ 2009, p. 17). Quando uma criança está colocando uma boneca para dormir na cama, cobrindo-a com um cobertor e cantando uma canção de ninar, por exemplo, está reencenando, de maneira particular, o comportamento adulto que ela tem em mente, apresentado a ela (VAN OERS, 2013, p. 190).

O sujeito só pode criar/representar situações com as quais já está familiarizado de alguma forma; dessa maneira, o brincar será influenciado por aquilo culturalmente dado a ele, pelas atividades apresentadas ao sujeito (VAN OERS, 2013, p. 190). Segundo a lei fundamental da atividade da imaginação, a experiência é importante pois constitui o material usado para a construção de novas ideias e fantasias (VYGOTSKY, 1930/ 2009, p. 22).

Assim, deve-se apresentar ao aluno diversos artefatos culturais para que ele tenha mais experiências e, nesse contexto, aumentar sua atividade de imaginação durante o brincar. Segundo Malta (2015, p. 53), quando se utiliza o brincar para proporcionar e imaginar situações novas, o aluno liberta-se da condição limitadora do momento.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR EM PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Segundo a pesquisadora Lois Holzman (2009, p. 49), o aluno pode brincar de escolinha, mas não é comum brincar no ambiente escolar. É preciso refletir sobre o brincar como orientador de proposta de ensino-aprendizagem e os benefícios que ele pode trazer, como o fortalecimento da autonomia do estudante e sua construção social e cultural como indivíduo (WAJSKOP, 1995, p. 33). Sendo uma atividade social e humana, portanto, supõe contextos sociais e culturais utilizados pelo aluno para recriar sua realidade (WAJSKOP, 1995, p. 28). Nessa direção, o brincar pode

trazer benefícios e ser uma opção para compor a atividade de ensino-aprendizagem em contexto escolar.

No processo de ensino-aprendizagem, o professor auxilia o aluno a reorganizar seu conhecimento (PEREIRA, 2018, p. 32). Partindo de um contexto sócio-histórico-cultural, cada aluno é visto como membro de uma ou mais comunidades e possui seu conhecimento de mundo, que pode ser diferente do conhecimento dos outros colegas de sala de aula. Com a mediação do professor e a apresentação de novas ferramentas, é possível desenvolver a capacidade própria de cada aluno e potencializar sua formação. Essa potencialização pode ser feita a partir da brincadeira, pois através dela o aluno pode desenvolver seu potencial linguístico, psíquico e social (PEREIRA, 2018, p. 38).

O brincar em sala de aula é frequentemente visto como prática de recompensa, não como uma proposta de ensino-aprendizagem (PEREIRA, 2018, p. 38). É necessário quebrar esse paradigma e entender que a brincadeira não se restringe apenas ao divertimento, podendo colaborar também para uma formação mais crítica e capaz de proporcionar os benefícios já citados, tornando-se até um instrumento pedagógico.

As aulas de língua estrangeira são, frequentemente, marcadas pelo desinteresse do aluno. As dificuldades em desenvolver o ensino-aprendizagem da língua inglesa na escola pública são muitas, conforme apresentadas na introdução deste texto: formação docente lacunar, falta de políticas públicas, fracasso de experiências anteriores com o ensino de língua estrangeira, não reconhecimento da importância de outro idioma por parte dos alunos.

Por meio do brincar é possível desenvolver o ensino-aprendizagem do inglês de uma forma contextualizada, despertando o interesse dos alunos ao interligar o contexto ou a necessidade da língua em questão. O ensino tradicional é frequentemente tecnicista, marcado apenas pela demonstração de palavras ou frases curtas, não relacionando o conteúdo apresentado à vida real, o que pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Para Malta (2015, p. 55), o fato de o aluno ter acesso apenas a palavras e não à fala final impede-o de desenvolver um modelo a ser alcançado; para mudar essa realidade a língua deve estar presente no contexto de interação do aluno.

“A vida que se vive” (MARX; ENGELS, 1845-46/ 2006, p. 26) dentro do ensino de línguas, já trazendo para a realidade do aluno, facilita essa construção do conhecimento pois fora do abstrato consegue-se visualizar o conteúdo de forma concreta, numa perspectiva sócio-histórico-cultural, tendo contato com a língua dentro de seu contexto de interação.

AS RELAÇÕES ENTRE O BRINCAR EM INGLÊS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Considerando os benefícios citados do brincar em proposta de ensino-aprendizagem e a importância de aulas de língua inglesa em perspectiva sócio-histórico-cultural, é necessário entender as relações do brincar com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento que regulamenta e orienta as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os alunos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas brasileiras públicas (p. 7).

A Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, define o inglês como idioma estrangeiro obrigatório no Ensino Fundamental II em todas escolas brasileiras e considera que aprender inglês proporciona ao aluno novas formas de engajamento e participação em um mundo cada vez mais globalizado e plural (BRASIL, 2017, p. 237). O ensino-aprendizagem de língua inglesa pode contribuir para o agenciamento crítico dos estudantes e para ampliar suas possibilidades de interação com o mundo, o que dialoga com os benefícios trazidos pelo brincar como proposta de ensino aprendizagem.

Por meio do eixo Dimensão Intercultural (BRASIL, 2017, p. 241), a BNCC insere o ensino da língua estrangeira em diferentes contextos sociais e diverge do ensino tradicional que costuma abordar o ensino descontextualizado e tecnicista da língua inglesa. Dessa forma, esse eixo considera as culturas na sociedade contemporânea em processo de interação e o ensino-aprendizagem da língua inglesa pode propor reflexões e problematizar o papel e os efeitos da língua inglesa no mundo. Através desse eixo, é possível que o aluno, como cidadão com direito de vivenciar diferentes formas de ser e viver no mundo, experimente vivências em uma língua diferente da sua (MALTA, 2015, p. 73).

A BNCC defende trabalhos de natureza interdisciplinar ou de fruição estética de gênero - como peças de teatro - para ampliar as práticas leitoras da língua inglesa (BRASIL, 2017, p. 240) pois mostra os diversos contextos de uso da língua. Nessa temática, é possível relacionar a proposta guiada pelo brincar para mostrar esses diversos contextos, uma vez que o aluno imerge em experiências além das possibilidades imediatas, contribuindo também para perceber outras formas de atuar no mundo (LIBERALI, 2009, p. 19).

Entre as competências específicas da Base Nacional Comum Curricular, está a capacidade de identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, o que deve promover a reflexão crítica sobre como a aprendizagem da língua inglesa e contribuir para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 242).

Nessa direção, a BNCC sublinha a importância de o aluno identificar de forma crítica o seu lugar e do outro nesse mundo contemporâneo globalizado, de refletir sobre como a língua inglesa contribui para sua inserção neste, especificamente em relação ao trabalho. Essa competência pode ser aplicada em sala de aula por meio

de uma brincadeira relacionada a entrevistas de emprego, colaborando para uma maior compreensão da língua inglesa e maior interesse durante a aprendizagem por parte dos alunos.

Portanto, é possível guiar-se pelo brincar em proposta de ensino-aprendizagem de língua inglesa, orientando-se pela BNCC, uma vez que desenvolvimento e apropriações essenciais podem ser alcançadas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: PRODUÇÃO, SELEÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Este artigo busca compreender como o brincar orienta o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de língua inglesa e promove o interesse dos alunos por essa disciplina, partindo-se das propostas de ensino-aprendizagem de língua inglesa elaboradas por alunos-professores no grupo.

Como procedimentos metodológicos, iniciamos pela descrição do contexto de produção apresentando um panorama das brincadeiras dentro das propostas de ensino-aprendizagem de língua inglesa elaboradas pelos alunos-professores sob orientação da professora-formadora. Na sequência, serão apresentados dois excertos advindos dos relatórios sobre essas propostas de ensino-aprendizagem. Para a análise por meio de categorias argumentativas, focalizamos nos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos, com base em perspectiva proposta por Liberali (2013).

Para a produção, coleta, organização e armazenamento dos dados foram seguidos os princípios éticos do Comitê de Ética da Universidade. Nas questões enunciativas, identificamos o local e o momento de produção, recepção e circulação das experiências, bem como o papel social dos envolvidos na produção dessas. Em relação às questões discursivas, analisamos a organização e a articulação do texto. Também nos aspectos discursivos, observamos as tipologias textuais - narrativa, descrição, argumentação, injunção, predição, diálogos - e suas intencionalidades no texto. Finalmente, quanto às questões linguísticas, ressaltamos as escolhas lexicais e operadores argumentativos (por exemplo: mas, pois), termos modalizadores (possivelmente, talvez), conectando-as aos conceitos discutidos na revisão da literatura. Por último ainda sobre a análise, os nomes dos alunos que aparecem no recorte são substituídos por suas iniciais.

DESCRIÇÃO DO CONTEXTO

Neste estudo, o contexto de produção de conhecimento focaliza-se nas atividades de um grupo da Universidade formado por alunos-professores do curso de Letras – Português/Inglês (bolsistas do Programa de Extensão Universitária, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid/ Capes - e de Iniciação Científica), uma professora-formadora e uma professora-supervisora.

O grupo originou-se de ações extensionistas em uma escola pública no ano de 2009. Em 2014, o Pibid/Capes de língua inglesa, sob coordenação da professora-formadora, foi integrado ao grupo. Articulado pela parceria universidade-escola, o Pibid promove a vivência teórico-prática aos alunos-professores, objetivo central das atividades de formação docente do grupo. Por último, em 2015, foi a vez de os bolsistas do Programa de Iniciação Científica da XX integrarem-se ao grupo, concedendo-lhe o perfil mais acadêmico. Portanto, constituiu-se um espaço de produção de novos conhecimentos, intercâmbio de saberes a fim de pensar e repensar a prática de todos os envolvidos.

O foco da atividade de formação é promover o diálogo entre teoria e prática no que se refere a conceitos de ensino-aprendizagem e orientar o aluno-professor para estabelecer esse diálogo, possibilitando autonomia na elaboração de suas aulas e propostas de ensino-aprendizagem. Por isso, a relevância em acompanhar esse momento da prática pedagógica, transformando-o numa possibilidade de se alcançar a “independência informada”, no lugar da “dependência sem reflexão”, caracterizada pela busca de modelos a serem imitados. A “independência informada” relaciona-se à tomada de decisões originada pela análise de contextos próprios de cada um (CELANI, 2010, P. 63).

Nesse contexto, sublinha-se a possibilidade de vivenciar a sala de aula e desenvolver as propostas de ensino-aprendizagem com os alunos da rede pública tendo como ponto de partida os projetos e discussões na universidade. Para compreender melhor esse contexto, faz-se necessário delinear os objetivos específicos de cada programa, conforme se expõem a seguir:

Quadro 1: Objetivos dos Programas inseridos no _____

PROGRAMA	PRINCIPAL OBJETIVO
PROBEX	Por meio de ações extensionistas ligadas à vivência comunitária, elaborar propostas de ensino-aprendizagem de língua inglesa pelo brincar.
PIBID CAPES	Sob uma ótica teórico-prática, estudar, planejar e desenvolver propostas de ensino-aprendizagem de língua inglesa pelo brincar.
PIBIC CNPq	Por um viés acadêmico, pesquisar e discutir o conceito do brincar inserido no ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Fonte: quadro elaborada para o estudo pelas autoras.

A partir de perspectivas distintas, ora extensionista, ora teórico-prática, ora acadêmica, compartilha-se um objeto comum: considerar o brincar na concepção vygotskyana inserido nas elaborações e discussões de cada um dos programas. Assim, a cada novo bolsista, diferente brincadeira surge, como se pode ver a seguir:

Quadro 2: As diferentes brincadeiras nas propostas de ensino-aprendizagem de língua inglesa elaborações - Probex e Pibid, _____.

ANO	BRINCADEIRAS
2014	Brincar de cup song e de restaurante
2015	Brincar de curling, de ir à biblioteca, de predictions e brincadeiras de rua
2016	Brincar de viajar em um cruzeiro, de fazer um piquenique e de participar de uma gincana
2017	Brincar de empreendedor, de participar de uma manifestação e de cápsula do tempo
2018	Brincar de criar avatares e de produzir curtas metragens

Fonte: quadro elaborada para o estudo pelas autoras.

A seguir, apresentamos as atividades acadêmicas do Programa de Iniciação Científica:

Quadro 3: Pesquisas de Iniciação Científica sobre o conceito do brincar no ensino-aprendizagem de língua inglesa - PIBIC, _____.

ANO	TÍTULO DA PESQUISA
2015	O brincar em proposta de ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio de Atividade Social
2016	Organizador curricular de ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio de Atividade Social.
2017	O ensino-aprendizagem na perspectiva sócio-histórico-cultural.
2018	O brincar em proposta de ensino-aprendizagem de língua inglesa
2019	O ensino-aprendizagem de língua inglesa na perspectiva sócio-histórico-cultural

Fonte: quadro elaborada para o estudo pelas autoras.

Por último, destaca-se que todas as propostas de ensino-aprendizagem seguem o organizador curricular didaticamente discutido por Liberali (2009; 2011), resultante da retomada das pesquisas desenvolvidas por Vygotsky (1930-1934) e expandidas por Engeström (1999). Dessa maneira, a proposta de ensino-aprendizagem pensada sob a perspectiva sócio-histórico-cultural apresenta um currículo interdisciplinar centrado na atividade organizada pelos seguintes elementos: sujeito, objeto, regras, divisão de trabalho e comunidade. O sujeito é o indivíduo ou subgrupo, cuja atividade é tomada como ponto de partida; o objeto consiste no material para o qual a atividade se dirige, moldado ou transformado em resultados com a ajuda de artefatos mediadores

produzidos e compartilhados pela comunidade na qual está inserido. Os sujeitos relacionam-se com a comunidade por meio de regras, normas e divisão de trabalho que regulam os procedimentos na interação entre seus participantes (VENDRAMINI ZANELLA; FUGA, 2015, p. 102). Há também os instrumentos, artefatos ou ferramentas - os meios utilizados para alcançar o objeto desejado (LIBERALI, 2009).

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Conforme já mencionado, os excertos são selecionados dos relatórios dos alunos-professores com a finalidade de se compreender como o brincar pode orientar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de língua inglesa e promover o interesse dos alunos por essa disciplina.

No primeiro excerto, apresenta-se uma seleção do relatório da aluna-professora K.S. (Pibid/ Capes, 2015). A proposta de ensino-aprendizagem de língua inglesa descrita por K.S. refere-se à “brincadeiras de rua” e fora pensada para ser desenvolvida no 7º ano de uma escola pública, considerando o tema: “o bairro/ descrição de diferentes espaços comerciais e comunitários do bairro, sua função e as ações que neles ocorrem”, retirado do Currículo do Estado de São Paulo para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SEE, 2011, p. 120).

Nesse contexto, para as “brincadeiras de rua” aplicou-se um jogo de memória com pares de imagens e estabelecimentos comerciais em inglês, a fim de introduzir o vocabulário em inglês, nomear e reconhecer locais e estabelecimentos do bairro. Os alunos brincaram de ‘jogo de memória’, memorizando rapidamente as cartas e associando com a maioria dos estabelecimentos. A descrição desse jogo pode ser observada no excerto a seguir, conforme o relato da aluna-professora:

Neste dia, a professora S.H. pediu para que os alunos formassem grupos entre a sala, que disputariam entre si quem ganharia mais pares de acordo com o número de acertos e o conhecimento dos estabelecimentos em inglês. O jogo consistia em pares com imagens (nomeadas com os estabelecimentos comerciais da cidade, ex: Altamir/school) e palavras em inglês correspondentes aos locais. Na sequência, os alunos brincaram entre si com o jogo, assimilando o vocabulário aprendido. O “brincar” (VYGOTSKY, 1930/2009) é importante, pois concomitantemente com a sua apropriação de vocabulário, incentiva o aluno a traduzir, interpretar e apropriar-se de novas palavras através de imagens, que associadas aos estabelecimentos locais já conhecidos e a memorização de sua escrita seguido da repetição com os outros jogadores leva os alunos a se apropriarem do conteúdo aprendido através da brincadeira regrada (HOLZMAN, 2009), treinando assim a memória, escrita e assimilação de figuras apropriando-se de um novo vocabulário sem notarem.

Excerto 1

No início do excerto 1, a aluna-professora K.S. percebe a ação da professora-supervisora S. H. a solicitar que os alunos sentem-se em grupos para dar início ao

jogo. Ainda, descreve a regra do jogo interligando ao tema *o bairro*. Essa relação, marcada linguisticamente pelas escolhas lexicais: *jogo, estabelecimentos comerciais da cidade, school, em inglês, locais, brincaram, jogo, vocabulário*, importantes para o exercício de elaboração de propostas de ensino-aprendizagem, dentro da formação docente, pois corrobora para uma prática pedagógica pautada na reflexão e tomada de decisões, a *independência informada* conforme Celani (2010) intitulada.

Na sequência, a aluna-professora K.S. embasa-se no conceito vygotskyano do *brincar regrado*, relacionado à questão de ensino-aprendizagem de língua inglesa, materializado linguisticamente nas escolhas lexicais: *brincar, apropriação de vocabulário, incentiva, traduzir, interpretar, novas palavras, escrita, outros jogadores, conteúdo, brincadeira regrada, memória, assimilação de figuras, novo vocabulário*. Inclusive, apresenta referências às leituras teóricas de aporte vygotskyano e utiliza o operador argumentativo *pois* que expressa uma explicação sobre a importância de relações lúdicas em *O brincar*. (VYGOTSKY, 1930/2009) pois concomitantemente com a sua apropriação de vocabulário, incentiva o aluno a

Essa conexão entre o conceito do brincar regrado apresenta-se como fundamental para a aluna-professora K.S., porque acompanha as aulas de 7º ano do Ensino Fundamental II, fase na qual as regras são essenciais ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; o que antes era regido pela fantasia, passa a ser guiado pelas regras.

Vale ressaltar o destaque da aluna-professora K.S. ao comentar que os alunos brincam com regras ligadas às questões de ensino-aprendizagem de língua inglesa e não notam suas apropriações. De certa forma, isso pode refletir no interesse dos alunos pelas aulas dessa disciplina, dando conta da problematização exposta na introdução deste texto.

Discursivamente, a aluna-professora K.S. redige seu texto de forma articulada, iniciando pela tipologia textual descritiva-narrativa e finalizando pela tipologia argumentativa. Também, oferece uma progressão da história que pode ser observada linguisticamente pela expressão *na sequência*.

Enfim, ao se guiar pelo brincar no ensino-aprendizagem de língua inglesa, promove-se uma atividade em contexto sócio-histórico-cultural. Retomando-se Pereira (2018, p. 32), o aluno-professor auxilia o aluno a reorganizar seu conhecimento, atuar como membro de uma ou mais comunidades e apresentar seu conhecimento de mundo, mesmo que diferenciado do conhecimento dos outros colegas de sala de aula. Além disso, pela mediação do professor e pela apresentação de novas ferramentas, é possível desenvolver a capacidade própria de cada aluno e potencializar sua formação. O próximo excerto, selecionado do relatório da aluna-professora M.A. (Pibid/ Capes, 2017), descreve o brincar de *participar de uma manifestação*. Assim como a proposta de ensino-aprendizagem do primeiro excerto, essa também se direciona ao 7º ano, focalizando o tema: “o bairro”.

Uma vez que a proposta de ensino-aprendizagem de língua inglesa orientada pelo brincar de “participar de uma manifestação” segue o organizador curricular proposto por Liberali (2009; 2011), apresenta os seguintes elementos em sua organização: os sujeitos apresentam-se como os manifestantes, os instrumentos configuram-se por cartazes, imagens da internet sobre tipos de reivindicações e vídeos sobre reivindicações. Já o objeto relaciona-se com a reivindicação em si e com o resultado da resolução da questão reivindicada. Em relação à comunidade, tem-se a população e o *cameraman*. A divisão de trabalho interliga-se aos manifestantes produzindo seus próprios cartazes e gravando vídeos expondo os problemas do bairro, o diretor organizando a filmagem, e por fim, as regras implicam em saber sobre o bairro, criticar o que precisa ser reivindicado e pensar como onde a filmagem é feita.

Nesse contexto, a aluna-professora expõe em seu relatório:

Este estudo está contextualizado na Escola Estadual Prof. Altamir Gonçalves com elaboração de proposta de ensino-aprendizagem de língua inglesa pelo brincar *participar de uma manifestação*. (...) Com base no currículo do Estado de São Paulo para Língua Inglesa (SEE, 2011), os conteúdos e temas foram moldados à brincadeira; os alunos foram divididos em equipes, considerando os bairros onde moram. Pensando na “vida que se vive” (MARX e ENGELS 2006, p.26), a intenção era que os estudantes entendessem como funciona uma reivindicação em todas as etapas, seja ela por meio de manifestação, carta ao prefeito etc. Nisso, o brincar cria a base para a integração com a vida, pois se organiza como uma atividade que recria as atividades da vida para permitir sua apropriação.

A partir de brincadeiras e vídeos, os alunos produziram cartazes em inglês reivindicando melhorias em seus bairros e gravaram vídeos como forma de manifestação. Constatou-se que os estudantes possivelmente aprenderam a utilizar as formas de reivindicação e manifestações.

Excerto 2

Na abertura do excerto, a aluna-professora M.A. contextualiza o local de intervenção de seu estudo, relatando o nome da escola e introduz a brincadeira escolhida: *participar de uma manifestação*. Também, cita a origem temática de sua brincadeira, referenciando-se ao Currículo do Estado de São Paulo para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SEE, 2011) o que aponta sua organização na atividade acadêmica dentro da formação docente. Essa busca por referenciar e saber interligar temas e atividades dentro da proposta de ensino-aprendizagem exige um olhar informado dos alunos-bolsistas dentro de uma prática docente reflexiva.

Após a introdução, a aluna-professora M.A. expõe o objetivo de sua brincadeira, justificando que o ensino-aprendizagem, numa perspectiva sócio-histórico-cultural, considera contextos reais para a construção do conhecimento do aluno, por possibilitarem visualizar o conteúdo de forma mais concreta, em contato com a língua em seu contexto de interação. Verificamos as relações de M.A. quanto ao ensino-aprendizagem em perspectiva sócio-histórico-cultural de forma a oferecer uma vivência contextualizada pelas escolhas lexicais e expressões: *a vida que se vive; que*

os estudantes entendessem; como funciona; todas as etapas; reivindicação; manifestação; carta ao prefeito.

Na sequência, a aluna-professora adiciona: *o brincar cria a base para a integração com a vida, pois se organiza como uma atividade que recria as atividades da vida para permitir sua apropriação* em uma explicação demarcada pelo uso do operador argumentativo *pois*. A aluna-professora embasa-se na concepção vygotskyana do brincar como propiciar aos alunos a representação de situações reais a serem vivenciadas de modo associado aos desafios futuros. Desse modo, possibilita-se a criação de ZPDs em um processo entre ser e tornar-se um cidadão crítico que sabe participar de uma manifestação, em constante desenvolvimento dentro de uma participação colaborativa.

Discursivamente, a aluna-professora M.A. organiza seu texto; apresenta de forma interligada introdução, desenvolvimento e conclusão; utiliza diferentes tipologias textuais - descrição, narração e argumentação - de forma articulada. Por último, conclui expondo suas impressões sobre a produção dos alunos a partir de brincadeira e afirma que *os alunos produziram cartazes em inglês reivindicando melhorias em seus bairros e gravaram vídeos como forma de manifestação*. Também marcou linguisticamente seu texto com palavras ligadas ao ensino-aprendizagem (*cartazes; em inglês; vídeos*) e por palavras e sintagmas ligados à brincadeira *participar de uma manifestação*, como: *reivindicando; melhorias em seus bairros; forma de manifestação*.

Também, M.A. apresenta sua comprovação sobre o brincar proposto: *constatou-se que os estudantes possivelmente aprenderam a utilizar as formas de reivindicação e manifestações*. Utiliza o modalizador *possivelmente* em sua análise o que revela o intuito de criar possibilidades dentro da “vida que se vive” (contexto real), distante de diagnósticos vinculados ao ensino tradicional e tecnicista.

Ainda sobre este segundo excerto, podemos relacionar a brincadeira “participar de uma manifestação” com aspectos da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), pois a atividade pode colaborar para que o aluno visualize a importância de identificar, de maneira crítica, o seu lugar e o lugar do outro no mundo contemporâneo. Dialogando com a BNCC, pode-se afirmar que a brincadeira e o ensino-aprendizagem de língua inglesa contribuem para desenvolver o senso crítico do aprendiz empenhado em analisar as melhorias necessárias em seu bairro e a maneira mais adequada de cobrá-las.

Pela análise dos dois excertos, podemos compreender que o brincar no ensino-aprendizagem de língua inglesa relaciona-se à possibilidade de o aluno planejar e visualizar uma vivência ainda inacessível. A chance de se imaginar em uma determinada situação facilita o esboço de previsões de dificuldades e de aspectos a serem aprimorados no planejamento conjunto - cuja execução apresenta papéis e projetos para os quais a comunidade pode sentir-se despreparada. Assim, o jogo de memória sobre estabelecimentos comerciais permite ao aluno compreender os

problemas do seu bairro – habilidade que o auxiliaria na *brincadeira de rua* que exige amplo vocabulário em inglês e a capacidade de localizar-se no mapa, entre outras. E, ao brincar de *participar de uma manifestação*, o aluno vivenciou uma situação talvez inacessível a ele por ser bastante jovem, por exemplo. Segundo o pesquisador vygotskyano, Van Oers (2013), o aluno está reencenando de maneira particular o comportamento adulto de reivindicar, manifestar e posicionar-se.

Pelo tema *o bairro* (SEE, 2011) e por meio de brincadeiras descritas pelos alunos-professores, o brincar – tal como proposto para o ensino-aprendizagem de língua inglesa pelo grupo universitário - dialoga com a BNCC (BRASIL, 2017) por permitir ao aluno identificar a si e ao outro em um mundo plurilíngue e multicultural e por orientar a participação nele de modo crítico e ativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou compreender como o brincar pode orientar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de língua inglesa e promover o interesse dos alunos pela disciplina. Para tal, partiu das propostas de ensino-aprendizagem de língua inglesa elaboradas por alunos-professores.

Analisou-se dois excertos advindos dos relatórios dos alunos-professores ao descreverem o brincar em suas propostas de ensino-aprendizagem de língua inglesa, a partir de categorias argumentativas que centralizam os aspectos enunciativo-discursivo-linguísticos. Foram interpretados mediante o aporte teórico apresentado, o brincar em concepção vygotskyana e sua relação com a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2017).

A partir da análise de dois excertos, compreendemos a importância do brincar tanto para o desenvolvimento do alunos nas aulas de língua inglesa como na possibilidade de instigar seu interesse pela disciplina, pois pelo brincar, é possível expressar desejos, pensamentos e ambições até então restritas ao plano imaginário do sujeito (VENDRAMINI-ZANELLA; LIBERALI, 2011), o que também colabora para a criação de ZPDs em um processo entre o ser e o tornar-se, porque essas zonas propiciam a representação de papéis que estão além de sua possibilidade imediata, envolvendo uma participação colaborativa dos sujeitos empenhados na criação de novos significados juntos (MAGALHÃES, 2009, p. 59).

Nessa direção, desenvolver o ensino-aprendizagem de inglês de uma forma contextualizada, auxilia no despertar de interesse dos alunos, pois ao interligar o contexto ou a necessidade da língua em questão, utilizando situações da “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 1845-46/ 2006, p. 26), pode-se trazer o conteúdo para realidade do aluno, proporcionando um contato com a língua dentro de seu contexto de interação.

Ademais, destacamos a relação do brincar nas propostas com a BNCC (BRASIL, 2017), que defende contribuição do ensino-aprendizagem de língua inglesa para o agenciamento crítico dos estudantes, ampliando suas possibilidades de interação com o mundo, o que vai ao encontro dos benefícios trazidos pelo brincar como proposta de ensino-aprendizagem. Isso é possível porque a brincadeira proporciona diversos contextos nos quais o aluno tem experiências além das possibilidades imediatas e percebe outras formas de atuação no mundo (LIBERALI, 2009, p. 19). Com isso, proporciona-se novas formas de engajamento e participação em um mundo cada vez mais globalizado e plural (BRASIL, 2017, p. 237).

Por último, entendemos a influência do brincar guiando propostas de ensino-aprendizagem para o aluno-professor dentro da atividade de formação docente pois nessa perspectiva de elaboração de aula e unidade didática exige-se do futuro professor o aprofundamento de conceitos teóricos, relações e tomada de decisões. Nesse contexto, o aluno-professor torna-se autônomo e elaborador de suas aulas e de suas propostas de ensino-aprendizagem, alcançando o que Celani (2010) intitula de “independência informada”, no lugar da “dependência sem reflexão”. Assim, inserido em uma situação experimental de elaboração de propostas de ensino-aprendizagem pelo brincar, o aluno-professor sendo, acaba se tornando professor.

DELBONI, B. O.; VENDRAMINI-ZANELLA, D. A. English Language Teaching-Learning, play and relations whit the national common curricular Base. Educação em Revista, Marília, v. 21, n. 2, p. 119-136, 2020.

Abstract: This study aims to comprehend how play conception can guide the development of English language teaching learning and promote the students' interest in this subject. For this, the English language teaching learning didactical proposals elaborated by student-teacher's in the Time to Learn are considered. The research is theoretically grounded in concepts of playing in a cultural-historical-social perspective (VYGOTSKY, 1930) also in the relation of play in the English classes to the BNCC (BRASIL, 2017). The analysis is developed based on extracts arising from the teacher-students' reports when describing the play in their English language teaching learning proposals' elaborations. The excerpts are discussed from argumentative categories that centralize the enunciative-discursive-linguistic aspects (LIBERALI, 2013) and interpreted by the theoretical framework presented in this paper. From the analysis, it is possible to comprehend the importance of play in the student's development in the English classes as in their interesting arising on this subject, once based on play, it is possible to the students experiment situations, imagine and plan what also collaborates to the zones of proximal development (ZPDs) creation in a process between being and becoming.

Keywords: English language. Play. BNCC.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, A. M. F. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. C. (org.) *Inglês em escola pública não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. pp.147- 159.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017.
- CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: Telma, G. & Monteiro, M. C. (Orgs.). *Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Campinas: Pontes, 2010, v. 4, p.57-67.
- ENGESTRÖM, Y. Activity Theory and individual and social transformation. In: MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R.-L. (orgs.). *Perspective on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 19-38.
- HOLZMAN, L. *Vygotsky at work and play*. New York: Routledge, 2009.
- LEFFA, V. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. (org.) *Inglês em escola pública não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, pp. 15-32.
- LEONTIEV, A. N. *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.
- LIBERALI, F. Atividade social como base para o ensino de língua estrangeira. In: CANO, M. R. de O. ; LIBERALI, F. C. (orgs.). *A reflexão e a prática no ensino*: Inglês. São Paulo: Blucher, 2011, v. 2, p. 21-35.
- LIBERALI, F. *Atividade social nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Moderna, 2009.
- MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H. et. al.; (orgs.) *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross. 2009, p. 53-78.
- MALTA, S. *Aprender brincando em língua estrangeira: uma perspectiva dos multiletramentos na educação infantil*. 2015. 224 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã, Teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Centauro, 2006.
- NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- PAES, P. C. D. Vigotski e os fundamentos de uma psicologia Marxista. In: IV COLÓQUIO MARX E ENGELS: MARXISMO E EDUCAÇÃO, 4., 2005, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2005.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. (org.) *Inglês em escolar pública não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, pp. 33-46.
- PEREIRA, C. C. *Sentidos atribuídos ao brincar em um processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa*. 2018. 106 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEE). *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. 2. ed. – São Paulo: SE, 2011. 260 p.

SIQUEIRA, S. Diálogo com um professor de língua inglesa sobre a carreira docente e a escola pública. In: LIMA, D. C. (org.) *Inglês em escolar pública não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. pp.93-110.

VAN OERS, B. Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21:2, pp. 185-198, 2013.

VENDRAMINI-ZANELLA. D. A. *Por uma formação crítico-criativa de alunas-professoras e professora-pesquisadora na graduação em Letras*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

VENDRAMINI-ZANELLA. D. e ARAÚJO, T.C. O organizador curricular por meio de atividade social: reflexões sobre o Pibid Língua Inglesa. *Crítica Educativa*. Sorocaba/SP, v. 3, n. 2, p. 561-572, jan./jun. 2017.

VENDRAMINI-ZANELLA. D. e FUGA, V. P. “Eu queria saber o que perguntar para fermentar”: um estudo sobre a produção crítico-criativa de significados na integração e desencapsulação de currículo na formação docente. In: PHILLIPOV, R. SCHETTINI, R. SILVA, K. A. *Integrando e desencapsulando currículos de ensino superior*. Campinas, SP: Pontes Editora. 2015, p. 97- 122.

VENDRAMINI-ZANELLA. D. e LIBERALI, F. C. Brincar no hospital: uma produção criativa na formação de alunos-educadores. In: *Linguagem & Ensino*, Pelotas, vol. 1, no. 14, jan./jul. 2011.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.) *Práticas de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2004, p.131 -152.

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

VYGOTSKY, L. S. *Imaginação e Criação na Infância*. Ana Luiza Smolka comenta. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Editora Ática, 2009.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1995.

Recebido em: 24/02/2020.

Aprovado em: 22/05/2020.

