

**JOGOS DE LINGUAGEM COMO GÊNEROS NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LE PARA CRIANÇAS**

**LANGUAGE GAMES AS GENRES IN THE EFL TEACHING-LEARNING
PROCESS TO CHILDREN**

PAULA TATIANNE CARRÉRA SZUNDY*

RESUMO: Fundamentada na noção bakhtiniana de gêneros como formas *relativamente* estáveis de enunciados desenvolvidas por cada esfera de uso da linguagem (BAKHITIN, 1953 [1986]) e na proposição de Bazerman (2005) de gêneros como formas tipificadas de usos discursivos que orientam as ações humanas, proponho-me neste artigo a defender o argumento de que jogos de linguagem tipicamente utilizados nos processos de ensino-aprendizagem de LE podem ser entendidos como gêneros discursivos típicos dessa esfera escolar. Após delinear as concepções de jogos, jogos de linguagem, formato (BRUNER, 1975, ELKONIN, (1978 [1998]), VYGOTSKY, 1930, WITTGENSTEIN, 1953) e gêneros que têm orientado minha reflexão acerca da utilização de jogos como instrumentos para construção de componentes lingüístico-discursivos específicos na LE (SZUNDY, 2001, 2005), o artigo focará na análise de excertos de interação decorrentes de jogos de linguagem utilizados em um curso de línguas para crianças com faixa etária de 7 a 9 anos. Esta análise constitui uma revisita ao corpus da minha dissertação de mestrado (SZUNDY, 2001) com o intuito central de mostrar que os jogos de linguagem (componentes lingüístico-discursivo) que ocorrem no interior de determinados jogos (atividades) possuem *relativa* estabilidade de conteúdo, forma e estilo e criam *formats* de ação padronizadas que orientam o processo de construção de conhecimento da LE, podendo, portanto, ser compreendidos como gêneros discursivos.

Palavras-chave: jogos; jogos de linguagem; gêneros.

ABSTRACT: Framed on the bakhtinian notion of speech genres as *relatively* stable type of utterances developed by each sphere in which language is used (BAKHITIN, 1953 [1986]) and on Bazerman's proposition that genres are typified formats of discursive uses that orient human actions (Bazerman, 2005), my main purpose in this paper is to advocate the argument that language games typically used in EFL teaching-learning processes can be comprehended as typical speech genres from this educational sphere. After an outline of the concepts of games, language games, format (BRUNER, 1975, ELKONIN, (1978 [1998]), VYGOTSKY, 1930, WITTGENSTEIN, 1953) and genres that have oriented my reflection on the usage of games as instruments to construct specific linguistic-discursive components in a foreign language (SZUNDY, 2001, 2005), the paper focuses on the analysis of interaction excerpts from language games used in an EFL course to young learners aged 7-9. This analysis revisits the corpus of my master degree research (SZUNDY, 2001) with the main purpose of showing that language games (linguistic-discursive components) that takes place in the interior of determined games (activities) own a *relative* stability of content, format and style and create *formats* of standardized actions that guide the EFL knowledge construction process. Thus, these language games can be understood as speech genres.

Keywords: games; language games; genres.

* UFRJ, Rio de Janeiro (RJ), Brasil. <ptszundy@uol.com.br>

INTRODUÇÃO

Pesquisadores do jogo infantil como Vygotsky (1930), Leontiev (1934), Elkonin (1978), Bruner (1975), Lier (1985), entre outros, embora diverjam em suas abordagens e métodos, compartilham a idéia de que o jogo é uma atividade fundamental na vida da criança, pois, conforme salienta Leontiev (1934), o jogo representa o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem.

Foi essa consciência da importância do jogo na vida cotidiana somada à grande demanda por parte de crianças e adolescentes por jogos em minha experiência como professora de língua inglesa em uma escola de línguas, na ocasião em que ingressei como mestranda no Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da PUC-SP que me levaram a pesquisar o processo de construção do conhecimento da LE em jogos utilizados na minha sala de aula.

Inquietava-me, então, a percepção de que, apesar de sua importância no processo de construção do conhecimento da língua-alvo, o jogo era utilizado na sala de aula de LE de forma prescritiva, ou seja, como uma receita para animar, descontraír e tornar a aula mais prazerosa, sem que se considerassem, de fato, os componentes lingüísticos construídos – os jogos de linguagem.

É possível encontrar no mercado, ou mesmo na Internet, inúmeros materiais sobre jogos, mas a preocupação central da maioria destes materiais está em fornecer atividades de jogos, algumas prontas para serem fotocopiadas, que podem ser diretamente aplicadas pelo professor na sala de aula de LE ou L2. Apesar de fornecer algumas idéias interessantes de jogos que podem ser adaptados pelo professor ao seu contexto de trabalho, esses materiais, em geral, não levam à reflexão sobre o papel do jogo na constituição da linguagem (SZUNDY, 2001, p. 13).

A preocupação em compreender o papel do jogo na constituição da linguagem orientou as pesquisas por mim desenvolvidas no mestrado e no doutorado (SZUNDY, 2001, 2005) – a primeira voltada para análise de jogos elaborados pela professora-pesquisadora e utilizados em um curso de línguas para crianças entre 7 e 9 anos que estavam iniciando a aprendizagem da LE; a segunda direcionada à progressão do conhecimento em jogos utilizados em turmas com diferentes domínios da LE e também à análise da reflexão de professores e alunos sobre o papel do jogo nas suas práticas de ensino e de aprendizagem.

Nessas duas pesquisas, as concepções de jogo e de jogo de linguagem são fundamentais para compreensão do processo de construção de conhecimento observado nos jogos analisados. A partir do pressuposto de que na sala de aula de LE o jogo é jogado de forma distinta daquela da vida cotidiana, na medida em que requer a mobilização de capacidades de linguagem¹ específicas como condição de participação, compreende-se que a atividade do jogo representa o contexto onde jogos de linguagem ocorrem. A

¹ A noção de capacidades de linguagem fundamenta-se em Dolz e Schneuwly (2004) e é utilizada para indicar as capacidades de ação, discursivas e lingüístico-discursivas requeridas do aprendiz em determinado jogo de linguagem, como, por exemplo, a capacidade de reconhecer e nomear objetos e pessoas em jogos de nomear.

concepção de jogos de linguagem pressupõe, portanto, uma visão de jogo como atividade constitutiva da linguagem.

Com base na concepção de Wittgenstein (1953) de jogos de linguagem como práticas de usos específicos da língua, este conceito é utilizado nas duas pesquisas como categoria de análise para apontar os aspectos tipológicos do jogo (reconhecer, nomear, descrever, argumentar, inferir, etc.). Pressupondo que esses jogos de linguagem constituem formas tipificadas de ação com conteúdo, formas de composição e estilo relativamente estáveis, revisito neste artigo alguns excertos de interação decorrentes de jogos de linguagem que integram minha dissertação de mestrado com o intuito de propor que esses jogos podem ser compreendidos como gêneros do discurso tipicamente utilizados no processo de ensino-aprendizagem de LE.

1. O JOGO COMO ATIVIDADE PROPULSORA DOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Vygotsky (1930), Leontiev (1934) e Elkonin (1978) apontam o jogo como uma das atividades mais significativas no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois o contexto do jogo, em especial o dos jogos de papéis característicos da fase pré-escolar cria oportunidades para que a criança expresse sua percepção em relação ao mundo social que a cerca, constituindo-se, dessa forma, atividade imprescindível para que venha a compreender as regras e relações complexas que caracterizam esse mundo e, conseqüentemente, a se perceber como parte integrante dele.

Para Vygotsky (1930), a relação brinquedo-desenvolvimento² pode ser comparada, em grau de importância, à relação instrução-desenvolvimento na medida em que, à semelhança da instrução formal e sistemática com que a criança se defronta no período escolar, a sua brincadeira espontânea também cria zonas de desenvolvimento proximais que a levam a interagir com os outros no contexto do jogo de forma muito mais madura do que o faria em outras situações da vida cotidiana. O desejo de satisfazer suas necessidades imediatas, por um lado, e a exigência de submissão às regras, por outro, fazem com que o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança no jogo seja marcado por conflitos constantes, que continuarão a perpassar suas interações com o outro nas diversas esferas do mundo social no decorrer da sua vida adulta.

A imaginação, entendida como a capacidade de se projetar e interagir em outras situações que não a imediata e como elemento central para o processo de ensino-aprendizagem e para a criação da ficção, da arte e do conhecimento científico, tem, segundo Vygotsky (1930), Leontiev (1934) e Elkonin (1978), sua origem no jogo. Além da imaginação e do elemento fictício presente nessa atividade, os autores também sublinham o papel determinante exercido pela imitação no interior do jogo, a qual não é vista pelos autores como fuga da realidade. Pelo contrário, o elemento fictício é compreendido como a forma

² O termo *brinquedo* é o utilizado por Vygotsky (1930) para designar a atividade lúdica da criança, incluindo-se aí os jogos de papéis, protagonizados, de regra, etc. Portanto, enquanto termo genérico, brinquedo parece ter o mesmo sentido de jogo.

encontrada pela criança de reconstruir, através da imitação, a sua percepção em relação ao mundo social do adulto.

Para Leontiev (1934), é a discrepância entre a ação e a operação que dá origem à situação imaginária da brincadeira. A ação representa o conteúdo do jogo e a operação o modo de agir da criança. Portanto, ao imaginar, por exemplo, que uma caixa de papelão é um carro pelo fato de não possuir um carro de verdade, a criança em nenhum momento perde o vínculo com a realidade, tendo plena consciência de que o objeto usado não é o verdadeiro e adaptando o seu modo de agir às limitações impostas pelo objeto. Mesmo nos jogos de papéis, aqueles em que a criança assume um papel lúdico, de um animal, de um personagem de conto de fadas, de mãe e filha, de professor, de médico, etc., o papel representado pela criança retrata a sua percepção generalizada em relação à determinada função social do adulto.

Devido ao seu papel fundamental no processo de desenvolvimento-aprendizagem da criança, os jogos de papel e os jogos protagonizados³ representam o foco principal de interesse dos estudos realizados pelo grupo de Vygotsky no que diz respeito à atividade do brinquedo na infância. Elkonin (1978), em especial, discute em profundidade as características desses tipos de jogos, a maneira como evoluem e a importância que exercem no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança e na conseqüente preparação desta para os papéis sociais que virá a exercer na sua vida adulta.

Ao discutir a breve análise realizada por Vygotsky em relação à atividade do brinquedo em *A formação social da mente*, Newman e Holzman (1993) postulam que a criação de uma situação imaginária no jogo faz com que este seja uma atividade revolucionária. Para esses autores, é justamente esse caráter revolucionário do jogo que leva à criação de ZPDs, fazendo com que o brinquedo seja uma atividade condutora da aprendizagem e, conseqüentemente, impulsionadora do desenvolvimento da criança. No brinquedo, a criança fica mais próxima da realidade que a cerca, o que faz com que o brincar seja uma atividade coerente com o ambiente dialético história/sociedade.

Em analogia à concepção de instrumento e resultado e instrumento para resultado, Newman e Holzman (1993) diferenciam os jogos caracterizados por regras-e-resultados daqueles orientados por regras para resultados. Os jogos iniciais se caracterizam por regras-e-resultados na medida em que “*o resultado imaginário informa o modo de desempenho (brincar) tanto quanto o desempenho informa o modo imaginário*” (Newman e Holzman, 1993: 119). Essas regras-e-resultados transformam-se em regras para resultados nos jogos regrados em que as regras representam o “como fazer”, e a orientação para o resultado final do jogo é separada do desempenho no jogo (embora o resultado favorável ou desfavorável possa ser determinado pelo desempenho).

A brincadeira livre (brincadeira de regra-e-resultado, atividade revolucionária, criação de significado) é necessária para o desenvolvimento ulterior do brincar, isto é, jogar jogos

³ Embora tanto os jogos de papel quanto os jogos protagonizados envolvam a representação pela criança de algum papel, a diferença entre um e outro é atribuída ao fato de que no primeiro os papéis desempenhados relacionam-se ao mundo real de que a criança é parte integrante: papel de mãe, filha, irmã, professora, médico, motorista, etc.; já os papéis representados no segundo estão relacionados ao mundo da ficção: papel de um personagem de conto de fadas, de uma fábula, de um super-herói, entre outros.

(brincar com regra para resultado, subordinação às regras, comportamento social) porque (e na medida em que) a aprendizagem conduz ao desenvolvimento na ZPD (Newman e Holzman, 1993, p. 119).

A partir dos estudos de Huizinga (1944) e Cook (2000), que fazem reflexões interessantes acerca do papel desempenhado pelo jogo na história da civilização humana e nas atividades desempenhadas pelo homem no mundo social, é possível inferir que os jogos de papéis e os jogos protagonizados da infância, considerados por Newman e Holzman (1993) como brincadeira livres de regras-e-resultados, perpetuam-se na vida adulta, com suas características essenciais transpostas de forma bastante complexa para atividades relacionadas ao teatro, à teledramaturgia, à literatura, à indústria cinematográfica e também para os papéis que desempenhamos em esferas mais públicas, como em um debate televisivo, uma palestra, uma mesa-redonda, um seminário, entre outros. À semelhança dos jogos de papéis e protagonizados presentes na fase inicial do desenvolvimento humano, é a percepção da ação social humana ou a interpretação histórica e cultural do fantástico e do fictício que alimentam e possibilitam a existência de tais atividades.

Certamente, a importância desse tipo de jogo na vida humana, seja na infância, na adolescência ou na idade adulta, pode vir a influenciar o processo de ensino-aprendizagem. Essa suposição remete para uma reflexão acerca da presença dos jogos de papéis e protagonizados na sala de aula de LE. Além de se fazer presente em atividades como jogos ou pequenas encenações teatrais, a estrutura dos jogos de papéis constitui a base de alguns métodos que se enquadram na abordagem comunicativa para o ensino de LE em que a habilidade oral é construída fundamentalmente a partir de situações nas quais o aluno assume papéis a serem representados na língua alvo.

O potencial propiciado para projeção em outras realidades e, portanto, para negociação de significados vai determinar o tipo de ZPD criado no jogo para construção do conhecimento da LE. Se o jogo for caracterizado por papéis extremamente formatados e orientado por regras para se obter resultados específicos (regras para resultados), as zonas para o desenvolvimento potencial do aprendiz criadas no jogo serão provavelmente de natureza menos revolucionária do que aquelas criadas em jogos marcados por papéis mais livres, em que as regras decorrem dos significados a serem negociados na interação para se desempenhar determinado papel (regras-e-resultado).

A imitação, por sua vez, faz-se presente nos jogos de papéis, sejam jogados na sala de aula ou fora dela, a partir do momento em que a voz do outro é revozeada no diálogo. Se levarmos em consideração que o outro é trazido para o interior desses jogos de papéis tanto pelo revozeamento do enunciado dos pares mais experientes quanto pela expressão verbal e/ou não-verbal da representação que temos em relação à situação e aos personagens, verificaremos que a imitação, interpretada aqui como revozeamento e relacionada, todavia, ao caráter polifônico da linguagem, constitui-se numa característica inerente à própria linguagem e, conseqüentemente, ao jogo, já que atividade mediada semioticamente.

Somando-se à imaginação e à imitação, as regras também representam um aspecto constitutivo do jogo, de modo a não ser possível conceber a atividade do jogo sem regras de comportamento que a orientem. Como propõe Vygotsky “não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de

comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori” (VYGOTSKY, 1930, p. 124-125).

Tanto nos jogos de papéis representados pela criança em situações espontâneas, quanto nas atividades de *role-play* propostas na sala de aula de LE, as ações dos participantes são orientadas por regras de comportamento que estabelecem o que é ou não é possível, de forma que somente as ações que se ajustam à situação real representada são aceitáveis. Nesse sentido, as regras do jogo vão orientar tanto as ações verbais quanto as não-verbais de forma semelhante às regras que condicionam as ações e interações humanas nas diversas esferas do mundo social.

São as regras presentes nos jogos de papéis e protagonizados que evoluem e dão origem aos jogos regrados, aqueles que têm as regras como seu conteúdo fixo. Nesse tipo de jogo existe uma consciência maior quanto ao objetivo que orienta a atitude da criança no decorrer do jogo. Nos jogos esportivos, como futebol, vôlei, basquete, e em jogos de carta ou tabuleiro, o propósito final de vencer o jogo é identificado previamente pela criança e irá determinar a sua atitude afetiva. Se, por exemplo, ela perder, experimentará pouco prazer funcional.

À semelhança dos jogos de papéis e protagonizados, os jogos regrados que se iniciam posteriormente na idade escolar permanecerão no decorrer da vida adulta, e a atitude afetiva do adulto em relação a perder ou ganhar esses jogos é bastante semelhante àquela experimentada pela criança. As competições esportivas e as apostas – loteria, roleta, jogos de carta, etc. – são exemplos que ilustram a permanência e influência dos jogos de regra na vida adulta.

Sendo a competição um aspecto integrante dos jogos de regra, a transposição desses jogos para a sala de aula pode ser reconhecida como forma de incentivar a competitividade entre o grupo, inibindo, assim, a colaboração. A esse respeito, corroboro a visão defendida por Cook (2000) de que tanto a competição quanto a colaboração são aspectos inerentes à própria vida e, portanto, presentes e observáveis nas diversas situações em que usamos a linguagem. Nessa perspectiva, a competição vivenciada em jogos não impede que o conhecimento seja constituído de forma colaborativa. Pelo contrário, o contexto do jogo e a competição nele presente podem criar formas alternativas de colaboração, fazendo com que o conhecimento seja de fato socioconstruído.

Para Vygotsky (1930), Leontiev (1934) e Elkonin (1978), o jogo de regra, devido, em grande parte, ao aspecto competitivo que lhe é inerente, dá à criança a possibilidade de avaliar suas habilidades e destreza em relação aos outros, propiciando o desenvolvimento da capacidade de auto-avaliação. Esses autores também sublinham o fato de que o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das regras levam a ações que tornarão possível a divisão entre brincar e trabalho, fundamental no decorrer da idade escolar e da vida adulta.

O domínio do jogo de regra possibilita a transposição do jogo para a sala de aula com propósitos pedagógicos específicos e, portanto, o surgimento de jogos propriamente didáticos, que diferem quanto a sua natureza e objetivos daqueles jogados em situações espontâneas da vida cotidiana. Diferentemente dessas situações, na sala de aula de LE a linguagem ultrapassa o seu papel mediador ao se tornar o próprio objeto em constituição no jogo. Em um jogo de tabuleiro, por exemplo, o propósito final continua sendo chegar

primeiro ao fim do tabuleiro para vencer o jogo. No entanto, não é suficiente ou aceitável apenas jogar o dado e andar o número de casas correspondentes. Cada jogada irá exigir do jogador uma ação de linguagem na LE e, conseqüentemente, a mobilização de capacidades de linguagem específicas determinadas pelos objetivos didáticos que orientam o jogo.

Dado o foco na constituição de componentes linguísticos específicos, o jogo de linguagem e as capacidades de linguagem nele requeridas representam o aspecto central do processo de construção de conhecimento decorrente do jogo na esfera específica de ensino-aprendizagem de LE. Na inter-relação entre jogo e jogo de linguagem observada nesta esfera, parece-me coerente propor que o jogo (da memória, de tabuleiro, bingo, RPG, quebra-cabeça, etc.) pode ser compreendido como o suporte⁴ em que o jogo de linguagem está inscrito. Considerando-se, portanto, a relevância da concepção de jogos de linguagem para compreensão do processo de construção do conhecimento da LE no jogo e a tomada de posição neste artigo de que tais jogos podem ser compreendidos como gêneros discursivos típicos do ensino-aprendizagem de LE, delinheio a seguir inter-relações possíveis entre as concepções de jogos de linguagem e gêneros.

2. JOGOS DE LINGUAGEM E GÊNEROS DISCURSIVOS

Wittgenstein (1953) sugere que todo processo que envolve o uso de palavras pode ser comparado àqueles jogos através dos quais a criança aprende sua língua materna, os quais classifica como jogos de linguagem. Logo, a linguagem e todas as ações nela envolvidas constituem-se em jogos de linguagem. As palavras são comparadas por Wittgenstein a ferramentas em uma caixa na medida em que seus usos são tão diversos quanto os usos das diferentes ferramentas presentes na caixa.

O pressuposto básico do conceito de jogos de linguagem é que falar a língua é parte de uma atividade e, como são inúmeras as atividades em que a linguagem é usada, enorme é a multiplicidade dos jogos de linguagem. Alguns exemplos de jogos de linguagem, segundo Wittgenstein (1953), são: dar ordens e obedecer a elas; descrever a aparência de um objeto ou dar suas medidas; construir um objeto através de uma descrição (um desenho); reportar um evento; especular sobre um evento; formatar e testar uma hipótese; inventar uma história e lê-la; representar; entre outros.

Embora o conceito de jogos de linguagem seja orientado por uma visão pragmática e o de gêneros discursivos por uma visão enunciativa da linguagem, é possível estabelecer diálogos entre estes dois conceitos. Tanto a noção de jogos de linguagem de Wittgenstein (1953) quanto a de gêneros do discurso de Bakhtin (1953 [1986]) relacionam-se aos diversos

⁴ Suporte é aqui entendido como *um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto* (Marcuschi, 2008, p. 174). É importante esclarecer que me refiro ao jogo como suporte por entender que, no contexto específico de ensino-aprendizagem de LE, este constitui o modo de manifestação material (Maingueneau, 2001) dos jogos de linguagem. Logo, é a especificidade da transposição didática de jogos utilizados como instrumentos para constituição de objetos lingüísticos em uma LE que permite tratar os jogos como suportes e os jogos de linguagem como gêneros. Não é minha intenção, neste artigo refletir sobre a compreensão (ou não) de jogos como suportes em outras esferas que não a sala de aula de LE.

usos que fazemos da linguagem nas atividades em que nos engajamos no mundo social. Outro pressuposto compartilhado por ambos os conceitos é o reconhecimento da heterogeneidade da atividade humana e a conseqüente multiplicidade de jogos de linguagem e gêneros discursivos.

O instrumentalismo constitui outro aspecto compartilhado por ambos os conceitos na medida em que os usos da linguagem são determinados pela natureza e propósito da interação e pelas atitudes responsivas (VOLOSHINOV, 1929 [1999]) que pretendemos provocar em outrem. Esse caráter instrumental dos jogos de linguagem e dos gêneros discursivos permite que ambas as concepções sejam relacionadas à noção de instrumento proposta por Vygotsky (1930, 1934)⁵. Como instrumentos para agir em situações de usos específicos da linguagem, os jogos de linguagem/gêneros são transformados e transmutados no ritmo dinâmico em que as atividades se transformam e as próprias atividades, por sua vez, são também transformadas pelos jogos/gêneros.

Considerando-se que, na sala de aula de LE, os jogos são usados como atividades que pretendem levar à construção de objetos lingüísticos específicos, transformando-se, dessa forma, em instrumentos capazes de promover o engajamento lingüístico na LE em constituição, proponho que esses jogos constituem-se em jogos de linguagem. Por visarem à prática, à construção do conhecimento, esses jogos de linguagem entre professora e alunos caracterizam-se, numa perspectiva wittgensteiniana, em jogos de linguagem de instrução, cujo sentido está restrito ao contexto específico de ensino-aprendizagem.

Fundamentando-se em alguns estudos de orientação pragmática e na concepção wittgensteiniana de jogos de linguagem, que postulam como preceito central o fato de que o significado dos enunciados é determinado pelo uso que se faz da linguagem nos mais diversos contextos da comunicação verbal, Bruner (1975) propõe que se interprete o processo de constituição da LM como transformações gradativas nas formas de se assegurar cooperação. Tais transformações, enfatiza, só podem ser compreendidas ao se considerar o uso que se faz da linguagem em determinado contexto com o intuito de se atingir um objetivo específico.

Para Bruner (1975), é o interjogo entre essa função instrumental da linguagem e a sua estrutura gramatical que possibilita à criança entrar no mundo da linguagem tão rapidamente. Esse interjogo ocorre inicialmente na interação do bebê com o adulto, em especial com a mãe. O jogo mútuo entre adulto e criança está implicado na construção inicial da linguagem na medida em que “tem o efeito de levar a atenção da criança para a comunicação em si e para a estrutura dos atos nos quais a comunicação efetivamente se dá” (BRUNER, 1975, p. 11).

Isso ocorre, em especial, devido ao fato de que o jogo faz com que a atenção da criança se volte mais para o ritual do próprio jogo do que para seu caráter instrumental ou utilitário, ritual que envolve marcar, substituir, variar, etc. O ritual do jogo é criado pelo

⁵ Schneuwly (2004), ao estabelecer inter-relações entre a psicologia sócio-histórica de Vygotsky e a teoria da enunciação delineada pelo círculo de Bakhtin, propõe que os gêneros constituem instrumentos semióticos complexos que orientam e transformam as ações em situações de comunicação específicas. Analogamente, ao entender os jogos de linguagem como gêneros que orientam as ações de linguagem na sala de aula de LE, considero possível tomá-los como instrumentos semióticos no sentido vygotskiano do termo.

adulto, que utiliza certos *formats* de ação padronizada na interação a fim de auxiliar a criança na interpretação dos seus sinais, gestos e intenções. Esses *formats*, como aponta Bruner (1975), constituem ocasiões recorrentes que permitem à criança tanto antever as intenções do adulto quanto marcar suas intenções e desejos.

Nos jogos iniciais entre adulto e criança, o adulto constitui-se, em geral, no agente da ação, enquanto a criança é aquela que recebe ou vivencia a ação, mostrando seu nível de excitação ou executando parte da ação desejada para garantir a sua participação no jogo. Com a evolução dos jogos, a participação da criança vai aumentando gradativamente, e ela começa a antecipar a ação desejada. Com o tempo, a criança aprende formas não-padronizadas de identificar os segmentos de ação no jogo, e os elementos formatados da linguagem são substituídos pela comunicação padrão.

À semelhança de Bruner (1975), Lier (1985) aponta o desenvolvimento da criança como um processo de transformações graduais que pode ser explicado por meio da relação interjogos. No processo de desenvolvimento, o jogo é visto como o conjunto de ações da díade adulto-criança sobre um objeto específico, envolvendo a negociação de determinados objetos lingüísticos e comunicativos.

Em relação à progressão dos jogos, Lier (1985) observou que os *jogos rítmicos*, que têm o objeto sonoro como foco, evoluem com a emergência das ações comunicativas da criança para *jogos de nomear*, do tipo “*O que é X?*”, e jogos de reconhecimento, do tipo “*Cadê X?*”. Posteriormente, juntam-se aos jogos de nomear e de reconhecimento os jogos dramáticos, do tipo “*Como é que X faz?*”, cuja característica principal é promover a participação da criança no jogo através de ações motoras e onomatopéias. Por valorizarem mais a participação vocal da criança do que a sua participação motora, os jogos dramáticos desempenham um papel fundamental no processo de constituição da LM.

A respeito da progressão dos jogos de linguagem que caracterizam o processo de constituição da LM, Rojo (1999a, 1999b, 2001) observou que os jogos que circulam em interações familiares com a criança são determinados, de forma considerável, pelo grau de letramento da família. Ao analisar as interações familiares de crianças advindas de famílias com níveis de letramento distintos, observou que, nas famílias que privilegiam atividades de letramento como contar histórias, as interações com a criança, além de constituídas por jogos de nomear e de reconhecimento, são também marcadas por jogos de contar. Por outro lado, nas famílias nas quais esse tipo de atividade não é valorizada, as interações iniciais entre adulto e criança são caracterizadas basicamente por jogos de nomear, de reconhecimento e de ordenar.

Buscando estabelecer um paralelo entre os jogos de linguagem que marcam o processo inicial de construção da linguagem e a concepção bakhtiniana de gêneros do discurso, Rojo (1999a, 1999b, 2001) propõe que muitos desses jogos de linguagem entre adulto e criança são a base para a constituição dos gêneros primários (os jogos de nomear, por exemplo). Em uma fase posterior do desenvolvimento, alguns desses jogos tendem a desaparecer transmutados em gêneros intermediários ou secundários (por exemplo, os jogos de contar) e outros desaparecem sem deixar traços.

Os estudos de Bruner (1975), Lier (1985) e Rojo (1999a, 1999b, 2001) deslocam o interesse do jogo como atividade lúdica para o jogo de linguagem visto como negociação de significados na interação entre adulto e criança, fundamental no processo de constituição

da LM. Esse deslocamento elucida o papel do jogo no processo de constituição da linguagem, permitindo estabelecer relações com o processo de construção de uma LE.

Apesar de o processo de constituição da linguagem em foco nesse artigo ser qualitativamente diferente daquele analisado por Bruner, Lier e Rojo na medida em que os alunos-participantes desse processo já dominavam a LM e foram expostos a jogos de linguagem variados em um contexto instrucional e, portanto, científico e não espontâneo, elaborados com o intuito de levar a internalização de conteúdos específicos na língua alvo, observei nas pesquisas que desenvolvi ao longo do mestrado e doutorado (SZUNDY, 2001, 2005) inter-relações entre os jogos de linguagem característicos do processo de constituição de LM e aqueles utilizados como instrumentos de ensino-aprendizagem na sala de aula de LE.

À semelhança do que ocorre no processo de constituição da LM, os jogos de linguagem utilizados com grupos de alunos (especialmente crianças, mas também adolescentes e adultos) que estão iniciando a aprendizagem da LE são caracterizados por estruturas lingüísticas formatadas que permitem aos aprendizes agir em situações de comunicação bastante primárias. Embora a natureza instrumental e instrucional do jogo de linguagem permaneça em todos os níveis, o caráter formatado tende a diminuir ou desaparecer à medida que o conhecimento da LE aumenta e capacidades de linguagem mais complexas passam a ser requeridas em situações de comunicação mais próximas aos gêneros secundários.

Compartilhando a idéia de Bazerman (2005, p. 23) de que “*numa sala de aula, o trabalho de um professor freqüentemente serve para definir gêneros e atividades, e, fazendo isso, criar oportunidades e expectativas de aprendizagem*”, proponho que jogos de linguagem utilizados na sala de aula de LE tipificam as ações envolvidas no processo de construção do conhecimento fazendo com que adquiram conteúdo, forma de organização e estilo *relativamente* estáveis, o que permite que compreendamos esses jogos como gêneros típicos dessa esfera educacional.

A fim de sustentar tal proposição, passo a seguir a análise desses três elementos que definem o gênero em quatro jogos de linguagem que integram o corpus da minha dissertação de mestrado (Szundy, 2001).

3. JOGOS DE LINGUAGEM COMO GÊNEROS DISCURSIVOS

Os jogos de linguagem que analiso a seguir foram por mim elaborados e utilizados como instrumentos de ensino-aprendizagem na minha própria sala de aula em um curso de língua inglesa para crianças entre 7 e 9 anos. Coletados em uma escola de línguas no interior de São Paulo há uma década, no primeiro semestre de 1999, integram o corpus da minha dissertação de mestrado. Naquela ocasião, os jogos foram elaborados de acordo com os eixos temáticos trabalhados nas unidades que compunham o primeiro livro do método desenvolvido pela instituição para o ensino da língua inglesa a alunos com faixa-etária entre 8 e 11 anos, a saber: *família, coleções, escola*.

Oito alunos e a professora-pesquisadora participaram da coleta e, no decorrer de um semestre, dezesseis jogos foram filmados e sete selecionados para análise na dissertação.

Dentre esses sete, utilizarei quatro jogos na reflexão que se segue: dois jogos da memória, um jogo intitulado *Web* e outro intitulado *Guess the Drawing*. A seleção dos quatro jogos levou em conta os seguintes aspectos: jogos já constituídos no cotidiano (jogo da memória); jogos pensados exclusivamente para sala de aula (*Web* e *Guess the Drawing*); variedade de temas (família, coleções e escola) e de jogos de linguagem (de nomear, reconhecer, descrever).

É importante esclarecer que, não obstante a utilização dos mesmos dados, a análise realizada neste artigo é distinta daquela encontrada na dissertação (SZUNDY, 2001). Tal diferença se deve aos propósitos diversos dos dois trabalhos: aquele de levantar os jogos de linguagem observados na interação e os objetos lingüísticos construídos nesses jogos e este de descrever o conteúdo, forma de composição e estilo de quatro jogos de linguagem a fim de sustentar o argumento de que estes podem ser compreendidos como gêneros discursivos tipicamente utilizados no ensino-aprendizagem de LE.

A partir do quadro abaixo que descreve os jogos – suportes em que os jogos de linguagem se inscrevem, o(s) jogo(s) de linguagem em foco, o material utilizado e os procedimentos que orientaram o processo de construção do conhecimento, é possível apontar algumas características estáveis no eixo do conteúdo e formas de composição.

Quadro 1 – Jogo, jogos de linguagem, material e procedimentos

Memory Game	reconhecer nomear	Dezesseis cartelas com personalidades cortadas de revistas e preparadas pelos próprios alunos. Cada conjunto de duas personagens corresponde a um membro da família e foram identificadas com o léxico que designa cada membro (<i>dad, mom, sister, etc.</i>).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os alunos estão divididos em dois grupos. Cada um faz parte do mesmo grupo com o qual preparou oito cartelas. ▪ As cartelas são embaralhadas e dispostas no chão de modo que os alunos tenham que memorizar o lugar do par correto. ▪ Ao desvirar um par correto, cada aluno tem que perguntar para um colega quem é o membro da família e qual o nome dele ou dela.
Memory Game	reconhecer nomear	Vinte e quatro cartelas com figuras de coleções que haviam sido mencionadas pelos alunos em uma aula anterior. Doze das cartelas contêm as figuras e as outras doze, a figura em marca d'água e o nome da coleção.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os procedimentos são os mesmos daqueles descritos no jogo da memória anterior. A diferença está no fato de que, ao localizar um par de coleções correto, os alunos perguntam e respondem sobre coleções em vez de família.

Web	reconhecer nomear descrever	Um rolo de barbante trazido pela professora-pesquisadora.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O jogo começa com a professora-pesquisadora segurando na ponta do barbante e dando algumas informações a seu respeito, como nome, idade, o que coleciona e o que gosta de fazer. ▪ Cada aluno que recebe o barbante tem que segurá-lo e fazer o mesmo, até que todos tenham falado e uma teia tenha se formado. ▪ Para desfazer a teia, os alunos e a professora-pesquisadora têm que reportar as informações a respeito da pessoa para quem passaram o barbante.
Guess the Drawing	reconhecer nomear descrever	Dez cartelas com desenhos realizados pelos alunos, retratando algo de que gostam ou adoram na sua escola e algo de que não gostam ou odeiam.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cada aluno recebe dois pedaços de cartolina em branco. Em uma delas desenham algo de que gostam/adoram na sua escola e, na outra, algo de que não gostam/odeiam, sem que o desenho seja mostrado para o colega. ▪ Após concluídos, os desenhos são misturados e espalhados pelo chão. ▪ Um aluno de cada vez joga uma bola para um colega de sua escolha e descreve um dos desenhos, falando de seus <i>likes</i> e <i>dislikes</i> em relação à sua escola. ▪ O colega que recebe a bola tem que pegar o desenho correspondente.

O eixo do conteúdo é determinado pelos jogos de linguagem em que os alunos devem se engajar para garantir a participação no jogo. Este engajamento requer a mobilização de capacidades de linguagem específicas, as quais determinam os objetos lingüísticos constituídos e, conseqüentemente, a natureza do diálogo decorrente da interação. As capacidades lingüístico-discursivas requeridas dos aprendizes nos quatro jogos de linguagem limitam-se às capacidades de reconhecimento/nomeação de membros da família e coleções, e descrição bastante simples daquilo que gostam/não gostam e são, determinantes, para compreensão dos formatos mais ou menos padronizados que caracterizam e orientam a construção do conhecimento.

Como os conteúdos estabelecidos pelos jogos de linguagem e construídos no interior da interação dele decorrentes são organizados em um suporte material – o próprio jogo – delineio, a partir do quadro acima, dois aspectos que caracterizam a forma composicional do que estou considerando o gênero jogo de linguagem na sala de aula de LE. O primeiro aspecto relaciona-se à percepção de que os jogos de linguagem estão inscritos e são materializados em um suporte – a atividade do jogo. Decorrente deste, o segundo aspecto diz respeito ao fato de que o processo de construção de conhecimento é orientado por regras transmutadas da atividade do jogo para incorporar as capacidades de linguagem requeridas no jogo de linguagem.

Assim, por exemplo, nos jogos de reconhecer e nomear materializados nos dois jogos da memória, à regra de se localizar a maior quantidade de pares para vencer a competição é incorporada a exigência de se nomear os membros da família/coleções. É essa transmutação da regra original do jogo da memória jogado em situações cotidianas que dá origem ao jogo de linguagem, decorrente da transposição da atividade do jogo para situações de ensino-

aprendizagem e, portanto, detentor de conteúdo, formas de composição e estilo caracterizados pela sistematização do conhecimento típica da esfera escolar.

Nos excertos de interações decorrentes dos dois jogos da memória, as inter-relações entre jogo e jogo de linguagem ficam evidenciadas. Os componentes lingüísticos em constituição no jogo de linguagem fundem-se com as regras do jogo, constituindo um amálgama que só faz sentido em situações formais de ensino-aprendizagem.

Recorte 1 – Jogo da Memória Família

- 187 P: Da você tem que perguntar quem é... Como que pergunta quem é?... Who...
188 Da: Who's this?
189 P: Prá quem que cê tá perguntando?
190 Da: Who's this... Who's this, Le?
191 P: Who's this Le?
192 F: This is my uncle.
193 Stds: Foi a gente que fez, tia.
194 P: Não tem importância. (para Le) Como cê fala?
(Alunos conversam e tentam virar o último par)
195 P: Tá bom.
196 Le: Uncle.
197 P: Uncle. Como que pergunta o nome? Como ce vai perguntar o name? What...
198 Da: What's his name?
199 Le: My name ... His name's...
200 P: Então vai Jo. Prá quem que cê vai perguntar sobre ele?
201 Jo: É, é...
202 P: Pergunta prá alguém do seu grupo.
203 Jo: Prá alguém do meu grupo não... Da.
204 P: Tá bom pro Da, escolhe uma delas e pergunta.
205 Jo: Who's this?
206 P: Who's this Da?
207 Da: My aunt.
208 P: Agora pergunta o name Caju.
209 Jo: What's her name?
210 Da: Ana.
211 P: Ana.
212 Jo: Ganhamos!!! Vamos contar quantos pares a gente tem.

Recorte 2 – Jogo da Memória Coleção

- 1 P: Tem que ir falando o que for tirando.
2 Gu: Pen com ball.
3 P: Tem que ser o escrito com a figura, né?
4 Stds: Eu.
5 P: É nesse sentido aqui, ó? Qual que é esse?
(Ra joga)
6 Ra: Vai No.

- 7 No: Cars.
 8 P: Qual que é esse?
 9 No: Soccer cards.
 10 P: Le.
 (Le joga)
 (Jo joga e Ma mostra onde está o par)
 11 P: Tem que perguntar o que que coleciona para vocês responderem. Como que pergunta o que que coleciona? What do you...
 12 Stds: I collect...
 13 P: Pergunta prá ele what do you collect?
 14 Gu: What do you collect?
 15 Jo: I collection cans.
 16 P: Play again, né? Soccer cards...
 (Ma joga)
 17 Du: Eu agora, eu não fui ainda!
 18 Ma: Nem se fosse!
 (Du joga)
 19 Ra: Esse aqui.
 20 Du: Não é esse. Ehhhhh (gritando)!
 21 Gu: Agora eu.
 22 P: Então pergunta what do you...
 23 Jo: What do you collect?
 24 Du: Play again.
 25 P: Ó, eu não ouvi a resposta.
 26 Jo: What do you collection?
 27 Gu: I collect cars.
 28 P: I collect cars. Ok, play again.

O interjogo entre as regras do jogo da memória já constituído pelos alunos em interações espontâneas da vida cotidiana e a constituição das capacidades de reconhecer e nomear membros da família e coleções atribui a esses jogos um estilo próprio, relacionando-os à situação material e esfera de ensino-aprendizagem em que a interação acontece. A relação implicada com a situação material observada nos recortes acima inscreve o jogo de linguagem no contexto do “aqui e agora” de jogos da memória jogados na sala de aula de LE, instrumentalizando e tipificando as ações de linguagem da professora e alunos.

São estruturas deônticas como *Da, você tem que perguntar quem é; Pergunta pra alguém do seu grupo; tem que ir falando o que for tirando* e perguntas do tipo *Como que pergunta o nome? Qual que é esse? Como que pergunta o que coleciona?* enunciadas pela professora que implicam o jogo de linguagem ao jogo (suporte material), garantindo que as capacidades de linguagem em constituição sejam de fato materializadas na interação e preservando, conseqüentemente, o caráter instrumental dos jogos. Enquanto os enunciados da professora demonstram sua preocupação com o jogo de linguagem, exclamativas – *Ganhamos!!! Vamos contar quantos pares a gente tem; Não é esse. Ehhhhhh!* (Du gritando para comemorar o fato de que Da não acertou os pares) e instruções – *Play*

again – enunciadas pelos alunos inscrevem o jogo de linguagem no jogo, contribuindo para o amálgama mencionado anteriormente.

Embora os suportes materiais – uma teia de aranha construída com barbante e um jogo de bola/desenhos retratando o que os alunos gostam/não gostam em suas escolas – utilizados nos jogos *Web* e *Guess the drawing* contribuam para um maior distanciamento entre essas atividades e jogos típicos do cotidiano do que o verificado nos dois jogos da memória, a mesma relação de implicação entre jogo-jogo de linguagem pode ser observada na interação.

Recorte 3 – Web

- 21 P: Ó, quem eu jogar o barbante, vai segurar numa ponta do barbante e depois vai jogar para outra pessoa, certo. Não pode... Eu vou falar várias coisas a meu respeito em inglês. Vou falar, por exemplo, my name's Paula, todo mundo prestando atenção no que eu estou falando, my name's Paula, I'm twenty...
- 22 Ma: Como é que fala eu adoro?
- 23 P: I love, né?
- 24 P: My name's Paula, I'm twenty four, I love reading.
- 25 Ma: Que que é reading?
- 26 P (fazendo mímica): Reading é.
- 27 Stds: Ler.
- 28 Ma: Tia, eu não escutei nada.
- 29 P: Então todo mundo prestando atenção, não pode conversar... My name's Paula. Ra, qual que é a regra deste jogo? Não conversar enquanto o colega está falando. (Professora interrompe para chamar atenção dos alunos)
- 30 P: Todo mundo prestando atenção. Então vamos lá. My name's P, I'm twenty four, I love reading, I collect books and CDs... Ra, segura numa pontinha assim.
- 31 Ra: Aqui?
- 32 P: Isso.
- 33 Ra: É, my name's Ra, I'm 8, I love (olhando para lousa)...
- 34 Gu: Tem que tá ali?
- 35 P: Não.
- 36 Ra: I love games.
- 37 P: What do you collect Ra?
- 38 Ra: I collect CDs.
- 39 P: CDs. Então segura numa ponta e passa para outra pessoa... Não tem que ficar segurando, tem que ficar segurando.

Recorte 4 – Guess the drawing

- (Du joga a bola para Rafael)
- 5 Du. Mess.
- 6 P: Você vai falar o que, I LIKE ou I DON'T LIKE.
- 7 Du: I like.
- 8 Ma: Já errou.
- 9 P: Não é esse, então joga para alguém e fala outra coisa.
(Ra joga a bola para Da.)

- 10 Ra: I don't like, é...
- 11 P: What?
- 12 Ra: Mess.
- 13 Da: O que quer dizer mess?
- 14 P: Mess é?
- 15 Sts: Não fala.
- 16 P: Tá bom. Pega um que você acha que é.
- 17 Sts: Vai Da.
(Da joga a bola para Jo.)
- 18 Da: Arts.
- 19 P: O que você vai falar I like ou I don't like.
- 20 Da: I like .
- 21 P: I like Arts.
(Jo demora para pegar o desenho.)
- 22 P: Vamos contar até ten para ele pegar.
- 23 Jo: A não tia, não vale.
- 24 Stds e P: One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten...
(Alunos contam até dez)
- 25 Jo: Ele também demorou um tempão.

No que diz respeito à forma composicional, os jogos de nomear, reconhecer e descrever observados nos dois recortes acima compartilham com os jogos da memória o fato de estarem inscritos em jogos – suportes materiais em que os jogos de linguagem ocorrem. Em consequência, nos quatro jogos as regras que distinguem jogo e jogo de linguagem parecem se entrecruzar no diálogo de forma a compor as regras de jogos típicos da sala de aula de LE que, por constituírem instrumentos para agir em situações específicas de comunicação, são distintos dos jogos que circulam na vida cotidiana das crianças. Esse entrecruzamento pode ser verificado na explicação da professora sobre os procedimentos do jogo *Web* em que as regras determinadas pelo suporte material (o barbante que forma a teia): *Ó, quem eu jogar o barbante, vai segurar numa ponta do barbante e depois vai jogar para outra pessoa, certo. Não pode...* se misturam às regras do jogo de linguagem: *Eu vou falar várias coisas a meu respeito em inglês. Vou falar, por exemplo, my name's Paula, todo mundo prestando atenção no que eu estou falando, my name's Paula, I'm twenty...*, garantindo o caráter instrumental da atividade que a inscreve na esfera de ensino-aprendizagem de LE. Em relação ao estilo, também se verifica relativa estabilidade nos quatro recortes. À semelhança do que ocorre nos jogos da memória, o reconhecimento, nomeação e descrição de objetos lingüísticos específicos observados nos recortes 3 e 4 mantêm uma relação de implicação com o suporte material na medida em que a interação acontece no aqui e agora do jogo. A implicação do jogo de linguagem no jogo e vice-versa permanece nesses recortes nos enunciados da professora e dos alunos. Nos daquela, a partir do uso de estruturas deonticas: *todo mundo prestando atenção no que eu estou falando...*; *tem que ficar segurando, tem que ficar segurando*; e perguntas: *O que você vai falar I LIKE ou I DON'T LIKE*, que revelam sua preocupação com o caráter instrumental da atividade. Nos destes, em enunciados que revelam mais a preocupação com a competição do que com o jogo de

linguagem: *Não fala!* (alunos impedindo a professora de falar o significado do substantivo *mess* para Da, o que o ajudaria a identificar o desenho correto), *Ah não, tia, não vale. Ele também demorou um tempão* (Jo protestando contra a possibilidade de se cronometrar o tempo para que ele identifique o desenho).

Outra característica compartilhada pelos jogos de linguagem, decorrentes dos jogos da memória *Web* e *Guess the drawing*, é o caráter formatado dos mesmos, conforme pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 2 – Objetos lingüísticos constituídos no eixo sintagmático e paradigmático

MEMORY GAME (FAMILY)	
Eixo Sintagmático	Eixo Paradigmático
<i>Who's this?</i> <i>This is my...</i>	<i>sister, brother, grandpa, mom, cousin, dad, uncle, aunt</i>
<i>What's his/her name?</i> <i>His/Her name is...</i>	<i>Adriane Galisteu, Maguila, Pedro, Lucy, Paula, Fernando Henrique, Ana</i>
MEMORY GAME (COLLECTION)	
Eixo Sintagmático	Eixo Paradigmático
<i>What do you collect?</i> <i>I collect</i>	<i>pen, cans, cars, snake, movies, teddy bears, insects, balls, Cds, soccer cards</i>
WEB	
Eixo Sintagmático	Eixo Paradigmático
<i>My name's ...</i>	<i>P, Ra, Jo, No, Le, Ma, Gu</i>
<i>I'm ...</i>	<i>24, 8, 7, 11</i>
<i>I love...</i>	<i>reading, games, to play soccer, to ride a horse, comics</i>
<i>I collect...</i>	<i>books and cds, cds, books, posters, dogs, geloucos, marbles, dolls, stickers, magazines, cards, teddy bears.</i>
<i>His/Her name's ...</i>	<i>Ra, Ma, Le, Du, Ra, P</i>
<i>He/She is...</i>	<i>7, 12, 11, 8, 24</i>
<i>He/She loves</i>	<i>to play soccer, games, ride a horse, games, girls, reading.</i>
<i>He/She collects...</i>	<i>cds and books, posters, mini-craques, dolls, books and cds, books, cds, games, soccer, books and teddy bears.</i>
GUESS THE DRAWING	
Eixo Sintagmático	Eixo Paradigmático
<i>I like...</i>	<i>mess, Arts, silence, to play soccer.</i>
<i>I love...</i>	<i>girls.</i>
<i>I don't like...</i>	<i>mess, sleeping, girls.</i>

O *format* verificado nestas atividades cria formas de ação extremamente padronizadas que orientam a participação dos alunos nos jogos de nomear e descrever, e inscrevem a interação em uma situação de ensino-aprendizagem bastante específica, pois, conforme propõem Schneuwly e Dolz (2004), a particularidade da situação escolar está no fato de que, nela os gêneros assumem um caráter instrumental. Tanto esse caráter instrumental do jogo transposto para sala de aula de LE para incorporar jogos de linguagem orientados para

construção de capacidades de linguagem específicas quanto às formas como jogos e jogos de linguagem foram didatizados fazem com que os formatos que orientam a participação dos alunos seja a repetição das declarativas, interrogativas e negativas no eixo sintagmático e a substituição lexical no eixo paradigmático.

Nos quatro jogos, as regras que delimitaram o jogo de linguagem levaram a nomeação e descrição recorrente dos objetos lingüísticos em constituição, e o caráter extremamente formatado dos jogos de nomear e descrever praticamente anularam quaisquer possibilidades de escolha do aluno. A pré-determinação dos expoentes no eixo sintagmático e do conteúdo lexical no eixo paradigmático torna esses tipos de jogos instrumentos de repetição comparáveis a atividades de repetição e substituição (*substitution drills*) utilizadas em alguns métodos de ensino de LE.

Embora características como a imaginação, as regras e a competição, capazes de fazer com que a motivação experienciada na vida cotidiana permaneça quando o jogo é transposto para a sala de aula tornem a prática recorrente da LE no jogo qualitativamente diferente daquela observada em atividades como *substitution drills*, jogos de linguagem extremamente formatados como os observados criam zonas bastante limitadas para o desenvolvimento potencial dos aprendizes nesse caso, a pouca possibilidade de escolha imposta pela formatação coloca as capacidades de nomear e descrever a serviço da competição, fazendo com que sejam utilizadas quase que exclusivamente para se atingir o resultado de vencer a competição, e não para estabelecer relações interpessoais entre papéis e personagens que, de fato, permitam uma maior negociação de significados na LE.

Apesar do foco deste artigo não constituir a problematização do caráter formatado dos jogos de linguagem analisados, vale salientar que enquanto gêneros que tipificam as ações na sala de aula de LE, os jogos de linguagem podem criar zonas mais revolucionárias para o desenvolvimento potencial do aprendiz se forem de fato *relativamente* e não *extremamente* estáveis. Essa estabilidade mais relativa pode ser alcançada, a meu ver, se os jogos de linguagem forem tomados como gêneros híbridos, ou seja, que trazem para o seu interior outros gêneros que circulam nas diversas esferas sociais para constituição de capacidades lingüístico-discursivas relacionadas a práticas situadas de uso da linguagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o propósito deste artigo, de defender o argumento de que jogos de linguagem utilizados como instrumentos de ensino-aprendizagem na sala de aula de LE podem ser compreendidos como gêneros discursivos típicos dessa esfera de ensino-aprendizagem, retomo brevemente as características estáveis dos jogos analisados a fim de sustentar tal compreensão.

Por abrangerem os componentes lingüísticos a serem construídos, os jogos de linguagem representam o conteúdo dos jogos utilizados como instrumentos de ensino-aprendizagem de LE. Como é por meio desses jogos de linguagem que o processo de construção do conhecimento da LE é materializado, e, portanto, a transposição do jogo para sala de aula justificada, todo jogo jogado na sala de aula de LE pode ser compreendido como um jogo de linguagem. Os jogos de linguagem pretendem propiciar a mobilização e

construção de capacidades de linguagem específicas. Embora as capacidades de linguagem mobilizadas nos jogos analisados sejam bastante primárias e mantenham uma relação implicada com a situação material de produção, capacidades mais complexas e uma relação mais autônoma com a situação podem ser constituídas a depender da forma como o jogo é didatizado e transposto para sala de aula e também do maior domínio da LE (Szundy, 2005).

No que diz respeito às formas de composição, vale destacar que os jogos analisados estão inscritos em um suporte material – o próprio jogo, que influencia a interação e, conseqüentemente, o processo de construção do conhecimento da LE. Apesar de regras que orientam jogos que circulam no cotidiano das crianças, como, por exemplo, o jogo da memória, permanecerem, elas são transmutadas para incorporar os jogos de linguagem e as capacidades de linguagem em constituição no processo de transposição didática do jogo. E, mesmo em suportes materiais pensados exclusivamente para sala de aula (como a teia e o jogo de bola somado aos desenhos retratando o que se gosta/não gosta na escola), há um entrecruzamento entre as regras que orientam o comportamento no jogo e aquelas que determinam as ações de linguagem no jogo de linguagem, formando um conjunto uniforme de regras que caracterizam jogos típicos dessa esfera educacional.

Em relação ao estilo, a natureza implicada que inscreve o jogo de linguagem no aqui e agora do jogo e vice-versa, e o caráter formatado da interação determinado pela repetição de orações no eixo sintagmático e variação lexical no eixo paradigmático constituem as características marcantes dos quatro jogos analisados. É provável que em jogos de linguagem mais complexos, como jogos que pretendem construir as capacidades de tomar, sustentar e refutar posições, realizar inferências, entre outras, a implicação mantenha-se no eixo do suporte, inscrevendo o jogo de argumentar ao tabuleiro, por exemplo, e uma maior autonomia se desenvolva no eixo do jogo de linguagem, aproximando-os de situações mais públicas, autônomas e secundárias de usos da linguagem.

Finalizo sinalizando que este texto representa uma primeira tentativa de pensar jogos de linguagem como gêneros tipicamente utilizados como instrumentos de ensino-aprendizagem de LE. No entanto, apesar dos dados analisados ilustrarem características estáveis em relação a conteúdo, forma de composição e estilo, é fundamental que outros jogos de linguagem bem como os suportes materiais em estão inscritos, como a Internet, seqüências e livros didáticos, sejam analisados para uma melhor compreensão do gênero e seu papel no processo de construção do conhecimento de uma LE por crianças, jovens e adultos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. M. (1953). The problem of speech genres. In: Bakhtin, M. M. *Speech genres and other late essays*. Translated by Vern W. McGee. University of Texas Press, 1986, p. 60-98.
- BAZERMAN, C. (2005). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Organização de Dionísio, A. P.; Hoffnagel, J. C. e tradução e adaptação de Judith Chambilis Hoffnagel. São Paulo: Cortez Editora.
- BRUNER, J. S. (1975). The ontogenesis of speech act. *Journal of Child Language*, 3, 1-19.
- COOK, G. (2000). *Language play, language learning*. Oxford University Press.

- ELKONIN, D. B. (1978). *Psicologia do Jogo*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- HUIZINGA, J. (1944). *Homo Ludens*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- LEONTIEV, A. N. (1934). Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-Escolar. In L.S. Vygotsky, A.R. Luria e A.N. Leontiev. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- LIER, M. F. A. F. (1985). O jogo como unidade de análise. *Série Estudos: Vol.11: Aquisição de Linguagem*: 45-55.
- MAINGUENEAU, D. (2001). *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez.
- MARCUSCHI, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- NEWMAN, F.; HOLZMAN, L (1993). *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- ROJO, R. H. R. (1999a) Agir, obedecer e as formas de dizer a ação: As interações familiares na construção das ações, da linguagem e do sujeito social. *Revista D.E.L.T.A., 15 (2): 237-267*. SP: LAEL/EDUC, PUC-SP.
- _____. (1999b). Atividades de linguagem, jogos de linguagem e gêneros do discurso: a socioconstrução da linguagem oral e escrita. III ELFE – Encontro Nacional de Língua Falada e Escrita, 15/04/1999, Maceió: UFAL.
- _____. (2001). Family interactions as a source of being in society: Language-Games and everyday family discourse genres in language construction. In: S. Chaiklin (ed.) *The Theory and Practice of Cultural-Historical Psychology*. Aarhus/Denmark: Aarhus University Press, p. 56-83.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: Schneuwly, B.; Dolz, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.
- SCHNEUWLY, B. (2004). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: Schneuwly, B.; Dolz, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 21-39.
- SZUNDY, P. T. C. (2001). *Os jogos no ensino-aprendizagem de LE para crianças: a construção do conhecimento através de jogos de linguagem*. Dissertação de Mestrado, PUC/SP.
- _____. (2005). *A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo: ensino-aprendizagem de LE e formação reflexiva*. Tese de Doutorado, PUC/SP.
- VYGOTSKY, L. S. (1930). *A Formação Social da Mente*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Apeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VOLOSHINOV, V. N. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.
- WITTGENSTEIN, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Tradução de G.E.M. Anscombe, Oxford: Blackwell.

Recebido: 30/07/2009

Aceito: 10/09/2009