

ALGUMAS PONDERAÇÕES SOBRE O JOGO FORA E DENTRO DA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

RITA DE CASSIA TARDIN CARDOSO
(FAESA-ES)

ABSTRACT:

Why do games in general usually fascinate and involve human beings? Maybe it is because games bring joy, encourage autonomy, develop imagination, contribute to skill development. There must be also countless answers to this question, although I am going to limit myself to trying to describe games in general terms with the help of some authors such as Berne (1964), Caillois (1990), Huizinga (1990), Kishimoto (1994), Piaget (1978), Vygotsky (1991), and others.

In this paper I also try to define games in the context of a foreign language classroom with emphasis on the usefulness of different kinds of games in the learning/acquisition process. As I do that, the contributions on learning theories and on the communicative approach by several authors such as Almeida Filho (1978b, 1991, 1993), Krashen (1982), Prabhu (1989, 1992, 1996), Widdowson (1978) among others, cannot be forgotten.

ISTO É UM JOGO?

Bateson, G.

(Metálogo: Sobre Jogos e Ser Sérioso. Uma Revisão da Semântica Geral, vol x, 1953.

In: Steps to an Ecology of Mind. New York: Ballantine Books, 1972).

Filha: Papai, estas conversas são sérias?

Pai: Certamente que são.

F: Elas não são tipo um jogo que você faz comigo?

P: Santo Deus... mas elas são um tipo de jogo que nós jogamos juntos.

F: Então elas não são sérias!

P: O que você entende por “sério” e por “jogo”?

F: Bem... se você está... eu não sei.

P: Se eu estou o quê?

F: Quero dizer... as conversas são sérias para mim, mas se você está..... só fazendo..... um jogo...

P: Pera lá... Vamos ver o que é bom e o que é ruim em “jogar” e em “jogos”. Em primeiro lugar, eu não me importo - não muito - de ganhar ou de perder. Quando suas

perguntas me desconcertam, bem, eu tento pensar mais fundo e dizer claramente o que quero dizer. Mas, eu não fico blefando e nem armando truques pra cima de você.

F: Então é isso. Não é sério para você. É um jogo. As pessoas que trapaceiam não sabem jogar. Elas tratam o jogo como se ele fosse sério.

P: Mas ele é sério.....

INTRODUÇÃO

Antes de me interessar por este tema como objeto de pesquisa que me propus, já estive envolvida na elaboração e implementação de jogos em sala de aula de língua estrangeira (ingles) com alunos do ensino médio.

O interesse que sempre mantive em aprender e ensinar línguas - função essa que exerce há muitos anos - levou-me naturalmente a observações e indagações sobre o processo de ensino-aquisição. Na busca contínua de fundamentação teórica para muitas das atividades que intuitivamente venho realizando com os alunos, foi crescendo proporcionalmente em mim a curiosidade científica de descobrir na teoria fundamentações daquilo que venho vivenciando em sala de aula. A curiosidade em saber como ocorre o processo de aquisição de uma nova língua intensifica-se ainda mais à medida que vou investigando as proposições de lingüistas aplicados pesquisadores que contribuíram e contribuem para o crescimento da nossa consciência sobre o processo de ensino-aquisição de segunda língua e da língua materna. (Almeida Filho, 1993; Allwright, 1991; Breen, 1980; Brown, 1993; Candlin, 1980; Hymes, 1971; Krashen, 1982; Littlewood, 1984b; Prabhu, 1987/1996; Vygotsky, 1991a; e Widdowson, 1978)

A experiência com jogos em sala de aula, quando os alunos participam ativamente do processo, motivados, refletindo sobre suas jogadas e descobertas despertou na minha consciência profissional inquietações acerca da validade dessa atividade lúdica clássica na construção da competência lingüístico-comunicativa numa nova língua. Será que nesses momentos em que jogos são ativados ocorre de fato aquisição da língua-alvo? Esses momentos de trabalho com jogos propiciam aos alunos adquirir estratégias de aprender a aprender através da troca lingüística específica que se instala? Ocorre durante o jogo o esforço por compreender e falar? Para Prabhu (1987), o esforço que o aluno faz para compreender o insumo é um ponto fundamental no processo de aquisição de uma segunda língua.

Este trabalho fundamenta-se principalmente em aspectos das formulações teóricas de Vygotsky(1991^a) e de Krashen (1982). Apesar da diferença entre ambos no que se refere a pressupostos e focos de estudos, pois Vygotsky trata da aquisição de língua materna e Krashen se ocupa da aquisição de segunda língua, convergem esses autores quanto à premissa de que não é o fato de uma alta freqüência de exposição a certas estruturas que fará com que elas sejam adquiridas mais rapidamente. Ao contrário, preconizam que o aluno somente adquirirá aquilo que estiver no nível de seu desenvolvimento maturacional, ou melhor, na zona de desenvolvimento proximal (ZPD, para Vygotsky) e para Krashen, a aquisição de língua estrangeira se processa de

maneira gradual sendo que algumas formas da língua são adquiridas mais cedo e outras mais tarde conforme a hipótese da ordem natural. Entretanto, para que essa aquisição se processe, para que passe de um estágio a outro, é necessário que o insumo esteja um pouco além do estágio atual em que se encontra o aluno em fase de aquisição. Em outras palavras, se a competência atual na língua é I, o insumo deve conter informação lingüística um grau além dessa competência (I + 1), e o indivíduo em fase de aquisição deve ser capaz de entender o insumo contendo I+1. Por conseguinte, estruturas que estejam além desse estágio de desenvolvimento e de compreensão vão ser quando muito memorizadas, sem, contudo, ser integradas, o que significa a virtual incapacidade desse aluno de assimilá-las significativamente (Krashen, 1982 b:40).

A hipótese do insumo de Krashen preconiza que o foco deve ocorrer na mensagem, na comunicação que se quer alcançar. O aluno que está adquirindo uma língua não está primordialmente preocupado com a estrutura da língua, no "como" dizer mas "no que" dizer. Aí está a relação dessa hipótese com os dados obtidos através da observação e da gravação em áudio de uma aula em que a professora utilizou um jogo com foco na mensagem em sala de aula que descrevo mais adiante.

Tanto no pensamento de Krashen como na teoria de Vygotsky, cabe ao professor proporcionar linguagem (insumo, para Krashen) coerente com o nível de desenvolvimento de aquisição do aluno, e buscar propiciar a esse aluno um insumo de forma significativa. Vygotsky se preocupa mais com a interação social. Para ele, o convívio com outras pessoas constitui fator primordial no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores do indivíduo.

Professores e especialistas têm procurado conceber a sala de aula como um ambiente propício à aquisição de língua, ambiente esse onde alunos e professor se empenham em atividades que fazem pensar através da busca de significados e da solução de tarefas problematizadoras, que consistem em meios através dos quais o processo de aquisição do insumo possa operar. Esse processo não consciente de aquisição da língua é parte da concepção de Krashen, sobre a aquisição de línguas, que deu à sua hipótese do modelo monitor (Krashen 1980, 1982, 1985) um lugar de maior relevo na pesquisa em segunda língua. Segundo Gregg (1984), crítico de Krashen, essa seria talvez a tentativa mais ambiciosa e de maior influência realizada nos últimos anos de se construir uma teoria geral de aquisição de L2 (segunda língua) desde a teoria de aquisição de L1 (língua materna) de Chomsky (1965).

Vygotsky (1989) propõe estabelecer um paralelo entre o brincar e a instrução escolar, defendendo que, em ambos os contextos, a criança elabora habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis passando a internalizá-los. Essa internalização, segundo o próprio autor russo, celebrado por sua produção nos anos 30, se dá pela transformação de um processo interpessoal (social) num processo intrapessoal (do sujeito). No jogo, esse tipo de transformação pode ser evidenciado no momento em que considerarmos a ação aí obtida como um diálogo do indivíduo com outros e consigo mesmo. Pelo jogo, durante a sua ação, o adversário serve de referência para o jogador se conhecer, estabelecendo uma transição do interpessoal para o intrapessoal.

Há quem desconsidere o valor dos jogos no contexto educacional, e muitos costumam relegá-los a plano secundário em determinados contextos escolares por

julgarem tratar-se de atividades não- educativas, não preparatórias para o trabalho. Tal pensamento denota desconsideração pelo valor psicopedagógico dessas atividades em sala de aula. Todavia, muitos teóricos tratam do assunto do desenvolvimento do ser humano por meio dos jogos entre outras atividades e propõem a introdução dos mesmos na Educação. Entre eles poderíamos citar Piaget (1978), Montessori (1932), Wallon (1989), dentre outros, no campo da Psicopedagogia.

Em Piaget (1978) a função que os jogos desempenham no desenvolvimento cognitivo e da linguagem em língua materna é biológico e individual. Em Vygotsky esses pressupostos teóricos diferem no que concerne ao desenvolvimento e à aquisição da linguagem, que seriam frutos da interação social entre as pessoas. Para o autor russo, o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores parte do social para o individual e, nesse caso, os jogos podem propiciar essa essencial interação social entre os indivíduos.

Embora Krashen (1982) não trate da interação como fator essencial à aquisição de segunda língua, seus estudos incluem, além de outras hipóteses, um outro aspecto, - a afetividade - ambiente com baixa ansiedade, um clima de confiança e de segurança entre os participantes do grupo capaz de estimular a participação. Trata-se da hipótese do filtro afetivo que também está associada ao uso dos jogos quando conduzidos de maneira e adequada em sala de aula conforme veremos na seção da análise dos dados.

2. O QUE É UM JOGO ?

Nesta seção, descrevo o jogo de maneira geral e no contexto do ensino-aquisição de língua estrangeira. A seguir, proponho uma tipologia dos jogos a serem usados em sala de aula desse contexto.

Tentar definir o que significa a palavra jogo constitui algo complexo e delicado ao mesmo tempo, porque muitas são as implicações do termo e porque ele nasceu antes mesmo que as civilizações. Existe jogo até mesmo no comportamento dos animais irracionais, assim como ele se encontra entre nós, em nossas atitudes e comportamentos sociais. A palavra jogo vem do Latim *iocus*, que significa zombaria, gracejo e foi empregada no lugar de *ludus*: brinquedo, jogo, passatempo, divertimento. O sentido desse termo difere de uma cultura para outra. Em inglês, *game* equivale a jogo e *play* a brincadeira. Em outros idiomas (alemão, espanhol, francês), pode existir só um termo desse par para exprimir tanto brincadeira como jogo. Para definir, portanto, o que é jogo e saber da sua importância, torna-se indispensável buscar as palavras de estudiosos entre os quais Huizinga (1990), Kishimoto (1994), e Vygotsky (1991), que muito bem definiram essa atividade lúdica necessária ao desenvolvimento e à saúde física e mental dos seres vivos.

O jogo é uma função da vida, mas não passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. É um fator distinto e fundamental, presente em tudo o que acontece no mundo.... é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. (Huizinga, 1990)

Nessa assertiva Huizinga define o jogo como um fator presente em todas as situações da vida, com mais de um significado, mas necessário ao equilíbrio, ao desenvolvimento do ser vivo.

O jogo não é vida corrente nem vida real. Trata-se de uma fuga da vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. (Idem)

Neste aspecto, o mesmo autor já confere ao jogo uma conotação de escape passageiro da realidade, de abstração espontânea e livremente consentida.

Huizinga categoriza como jogo muitas das manifestações humanas, tais como o Direito (competição judicial), a Poesia (jogo de palavras), a Arte, a Filosofia, a Cultura e muitos atos de expressão humana.

A existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante. Há regras explícitas como no xadrez ou na amarelinha bem como regras implícitas como na brincadeira de faz-de-conta. ... Nessa atividade são regras internas e ocultas que ordenam e conduzem a brincadeira. (Kishimoto, 1994)

No jogo, o aluno aprende ainda a se organizar, desenvolve a competência estratégica de viver em sociedade, respeitando e compreendendo seus limites pessoais através da aceitação e da valorização de atitudes e modos de ser dos colegas. Aprende a esperar a sua vez através das regras internas que dirigem a atividade.

Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. (Vygotsky, 1991)

Refletindo sobre esta proposição de Vygotsky com relação ao papel da situação imaginária no desenvolvimento do pensamento abstrato, remeto-me ao emprego do jogo no ensino de segunda língua considerando-o como instrumento possível na aquisição e no desenvolvimento da língua-alvo.

Na contextura do ensino/aprendizagem de língua estrangeira, o jogo consiste em uma atividade organizada que geralmente tem as seguintes propriedades:

- a) funciona como uma tarefa ou um objetivo específico
- b) possui um conjunto de regras
- c) promove competição entre os jogadores
- d) intensifica a comunicação entre os jogadores através da linguagem escrita ou oral para atingir o objetivo do jogo. (Richards, J. Platt, J. & Weber, Heidi. 1985).

Considerando essa definição de jogo, é interessante trazer para esta discussão uma resenha de teorias de aprendizagem de língua estrangeira, uma vez que o assunto deste artigo vincula jogo e aquisição de língua estrangeira. Nesse sentido, trataremos especialmente da teoria do insumo proposta por Krashen, a qual, embora tenha sido motivo de controvérsias (Gregg, 1984; McLaughlin, 1978; White, 1987; Brumfit, 1992) tem suscitado inquietações e esforços investigativos entre os pesquisadores e, talvez,

por esse fato, tenha trazido importantes contribuições à pesquisa sobre como ocorre o processo de aquisição de língua estrangeira.

Na apresentação da hipótese do insumo convém explicitarmos a nossa divergência com a postura de distribuição complementar já quase clássica de Krashen para a relação entre linguagem aprendida e linguagem adquirida. Para o autor, o que é adquirido não se torna aprendido nem o que é aprendido se transforma em adquirido. A aquisição é responsável pela fluência no idioma e a aprendizagem pela precisão no uso sistêmico da língua-alvo.

No ato da fala, os processos serão tidos como essencialmente integrados e em paralelo. Não são modulares, mas complexos, sendo sua relação marcada por contextos e condições específicos. As estruturas linguísticas podem ser adquiridas de duas maneiras:

a) por aprendizado, que é explícito, e acontece através de regras em ambiente formal. Trata-se de um processo consciente, seletivo, em que existe uma intenção de aprender;

b) por aquisição, que é implícita, e ocorre através da abstração do material linguístico em ambiente informal e descontraído. Essa dicotomia Krasheniana tem sido investigada amplamente na prática e em pesquisas neuroanatômicas (Fatur Santos, 1995).

A linguagem fluente não é uma linguagem monitorada, mas sim fruto da aquisição do processo de abstração do conteúdo linguístico. A fluência exige repetição, que não pode ser mecânica porque a língua não é apenas cognição. Ela abrange intrinsecamente emoção e esta está intimamente relacionada com a memória. A emoção, o afeto estão relacionados à memória assim como a necessidade de se comunicar e a motivação para falar alguma coisa estão ligados ao sistema límbico (responsável pelo comportamento e pelas emoções) em neuropsicologia. E cada vez que esse desejo de falar, essa motivação para dizer alguma coisa está enfocada no momento da fala, a aquisição implícita pode ser mais eficiente. Não se pode esquecer também que, segundo Krashen (1982), um conhecimento consciente leva a regras metalingüísticas (o saber sobre a língua), enquanto que o conhecimento implícito, adquirido em um ambiente considerado informal, leva à fluência na língua (o uso da linguagem) e que ambos os conhecimentos são necessários de forma equilibrada. O conhecimento das formas pode levar à maior precisão, enquanto que o conhecimento implícito pode conduzir à maior colaboração e uso da língua-alvo entre os alunos.

Ao participarem tentando solucionar as tarefas propostas pelo jogo, através da sua interlíngua, os alunos criam oportunidades de adquirir a competência linguístico-comunicativa na nova língua. Quando tratamos de jogos no contexto do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, estamos tratando da aquisição, processo não-consciente, pois o clima que se instala favorece esse tipo de situação. Segundo Krashen (1982:19), nossa expectativa é encontrar usuários ótimos da língua-alvo, pessoas que utilizam o monitor quando é apropriado e quando ele não interfere com a comunicação.

3. TIPOLOGIA DOS JOGOS

Com o interesse em mostrar que há diferentes propostas tipológicas relativas aos jogos, faço aqui uma apresentação das classificações de jogos encontradas na literatura, levando em conta que tal procedimento poderá fortalecer a base teórica deste artigo, visto que existem muitos tipos de jogos, e que os mesmos podem apresentar diferentes resultados, significativos ou não, no processo da aquisição/aprendizagem de uma outra língua.

Os jogos podem ser distribuídos em vários tipos conforme suas características e funcionalidade. Por esse motivo, os autores estabelecem classificações diferenciadas.

Piaget (1978) estabelece uma categorização dos jogos em três tipos: os de exercício, os de símbolo e os de regra. Os jogos de exercício “correspondem às primeiras manifestações lúdicas da criança, constituindo a forma inicial de jogo”. Dessa forma, os jogos de exercício representam formas de repetição, motivadas pelo prazer da própria ação, ou seja, pelo prazer funcional, e são eles os responsáveis pela formação de hábitos na criança. A estrutura deste tipo de jogo está presente nos outros diferentes tipos que se manifestam em toda a atividade lúdica da vida do ser humano. O outro tipo de jogo proposto por Piaget é o do símbolo. No jogo simbólico, a criança representa o objeto ausente por meio de comparação, analogia ou metáfora. Essa ficção feita pela criança a deixa satisfeita embora não seja uma assimilação do real, mas daquilo que ela pode ou quer. São exemplos dessa categoria o brincar de lojinha, o brincar de ler, o brincar de casinha ou de escola.

Por conseguinte, quando a criança assimila como pode ou deseja, ela cria situações, faz analogias, produz linguagem e inventa convenções e sentidos (regras) para essas convenções. O jogo simbólico assim como o jogo de exercício estão presentes em toda manifestação lúdica do sujeito, e o jogo de regras envolve essas duas características. O jogo de regras, segundo Piaget, supõe necessariamente relações sociais, pois, existe a obrigação de se cumprirem as regras estabelecidas pelo grupo, e a violação de tais regras compromete o propósito do jogo social. O meu jogo depende da sua jogada. Temos, por exemplo, nessa modalidade o jogo de cartas ou baralho ou baralho (card game), o de guerra (war game) e o de dominó, entre outros. Reconhece-se nesses jogos o seu caráter colaborativo. - o jogar com o outro – o qual constitui o tipo de jogo que mais se presta às exigências do processo contemporâneo de ensino-aquisição de língua estrangeira. O retorno satisfatório dependerá da participação, da reflexão, do raciocínio e da astúcia do jogador nos contextos em que estes se dão. Vou pressupor que mesmo em se tratando de jovens adultos, o jogo regrado manterá suas propriedades em alguma medida.

Macedo (1993) defende que, nos jogos de exercício, a assimilação se apresenta como funcional, isto é, repetitiva. Assim, uma criança que aprendeu a falar necessita agora fazê-lo e o faz falando, pelo próprio ato de falar.

No jogo irei pressupor que os alunos, ao elaborarem as regras, pois existem jogos em que os alunos criam as estratégias e estipulam regras a serem cumpridas, aprendem a tomar decisões, crescem social e intelectualmente e desenvolvem sua autonomia

...Obedecer regras de cuja elaboração a própria criança participou, facilita o caminho para o desenvolvimento da autonomia. Obedecer regras elaboradas por outros é um processo mais superficial, a menos que a criança tenha tido a oportunidade de questioná-las e adotá-las voluntariamente. (Kamii & De Vries, 1991)

Há vários tipos de jogos: jogos que fazem pensar; que são mais mecânicos, outros que focalizam a forma da língua, outros que exploram funções comunicativas, além de jogos que objetivam o desenvolvimento de puro vocabulário. Pesquisas realizadas sobre o assunto confirmam que o jogo guarda em sua natureza aspectos úteis ao ensino. Kishimoto (1994), por exemplo, preconiza que ... todo jogo é educativo em sua essência. Em qualquer tipo de jogo a criança sempre se educa.

Pode-se considerar neste contexto o termo criança como aluno e refletir que educar-se é sempre positivo, mas é preciso ponderar aqui que deve haver jogos que não educam, constituindo-se em simples passatempo. Tendo em vista uma classificação de jogos que desenvolvam a linguagem, a capacidade de reflexão e de argumentação no aluno, apresento a seguinte taxonomia:

Jogos de quebra-cabeça: resolução de enigmas, charadas, paradoxos, falácias e problemas.

Jogos de estratégias : elaboração de estratégias para vencer o jogo, não dependendo de sorte para vencer. Ex: xadrez, damas e cartas.

Jogos de fixação de conceitos: são os mais comuns nas escolas. Seu valor consiste em substituir listas de exercícios: Ex: jogos gramaticais como jogo da velha, jogo do monopólio.

Jogos computacionais: são os mais atuais e de grande interesse entre as crianças e os jovens. Ex: Tetris, Doom, Mortal Kombat, xadrez, jogos de palavras, jogos de memória, e muitos outros.

Existem jogos computacionais para várias áreas do ensino: matemática, ciências, línguas, etc...No processo de jogar, os alunos vão adquirindo prática em fazer inferências, em criar estratégias para solucionar problemas, em coletar e organizar “dicas” para alcançar seus objetivos. Segundo Amato(1988, p.216), os melhores instrumentos para o ensino de língua são jogos e programas de computador destinados a outros propósitos.

Os jogos têm sido usados para indicar características marcantes de profissionais. Isso porque uma simulação feita através de um jogo pode trazer mais detalhes do cenário de uma organização do que uma exposição. O Brasil é um dos países que mais usam jogos em atividades empresariais, e nos Estados Unidos e na Europa eles são usados em CD_ROM (recurso multimídia ,ou seja, que une som, texto e imagem no computador) para o mesmo fim.

O jogo de estratégias (damas, cartas, xadrez) é considerado de muita importância no contexto educativo, porque induz os jogadores a tomar decisões adequadas e a fazer opções sensatas para se defenderem em suas jogadas. Segundo Carrasco (1992),

A atração do jogo resulta de seu caráter complexo e imprevisível. Se os jogadores conhecem a estratégia ótima, perdem completamente o interesse pelo jogo. Não é de surpreender a grande procura por jogos como xadrez e cartas, onde nenhum jogador tem certeza da vitória.

No contexto do ensino-aprendizagem, segundo Caillois (1990), o jogo de estratégia surge como educação da inteligência, sendo que, quanto mais ele se afasta da realidade, maior é seu valor educativo, pois, em vez de propiciar a repetição de “receitas”, ele instiga aptidões, desenvolve a abstração, a imaginação quando o aluno busca alternativas para vencer no jogo. Neste tipo de atividade, que prima pela liberdade individual, o aluno pode sentir-se mais confiante ao falar em inglês.

Segundo Rudnick e Krulik (1980), o jogo de estratégia deve ter como características:

1. dois ou mais jogadores.
2. regras para o jogador seguir.
3. regras que estabelecem as metas para os jogadores, sendo suas metas individuais conflitantes no desenrolar da ação.
4. jogadores que escolhem seus próprios caminhos ou ações na tentativa de atingir suas metas individuais. (Jogo como desafio)
5. clareza sobre como se vence o jogo.

Para Prabhu (comunicação pessoal, 1996), no ensino de uma segunda língua devem-se considerar três tipos de jogos, conforme as tarefas ali implícitas:

1. Jogos em cujas tarefas a forma da língua está subentendida ao esforço de compreender; têm elas o foco no significado e podem, portanto, propiciar a internalização do sistema gramatical porque o aluno não está ali preocupado em aprender regras, mas em entender a mensagem e se fazer entender. Pode, nesse caso, ocorrer aquisição, nos termos de Krashen. Por exemplo, jogos que levam ao uso da língua-alvo em atividades espontâneas de trocas de conteúdo linguístico.

2. Jogos cujas atividades são significativas para os alunos através das quais a forma é aprendida pela indução em associação com seu contexto. A aprendizagem que ocorre é resultado de um esforço limitado em virtude da exposição ao significado e forma juntos, com uma inferência limitada à indução de regras. Por exemplo, jogos de dominó, de memória, de papéis previamente estabelecidos pelo professor.

3. Jogos cujas atividades são baseadas exclusivamente na forma da língua com práticas repetitivas, que levam à aprendizagem por imitação, aprendizagem “bancária,” receptiva. Através desses jogos os alunos podem formar hábitos automáticos e mecânicos com relação à linguagem. Entretanto, esta é uma aprendizagem fragmentada, que pode ser esquecida quando se muda de situação porque não houve ancoramento nem associação do conteúdo, ficando as partes soltas. São exemplos deste

tipo os jogos de palavras isoladas, quando não ocorre uma atividade posterior para maior fixação daquele conteúdo lingüístico.

É importante lembrar que o jogo é uma tarefa que terá relevância no processo de aquisição de uma língua estrangeira conforme a atividade implícita nesse trabalho, levando-se em conta o nível de complexidade envolvido, a compreensibilidade dos alunos, a possibilidade de interação entre os alunos e com o professor assim como a preparação ou envolvimento do professor com esse tipo de procedimento e ambiente em sala de aula.

Passo, a seguir, a apresentar alguns sinais de possível aquisição da língua - alvo através dos dados colhidos em sala de aula quando a professora fêz uso do jogo de **Juntar as Peças**. Esse jogo consiste em uma estória cujas frases são escritas em tiras de papel cartão, plastificadas. Ao iniciar o jogo, elas são entregues embaralhadas a grupos de, no máximo, seis alunos que deverão colocar as frases em ordem e descobrir a estória de forma coesa e coerente. Eles deverão ser instruídos sobre as dicas visuais (letras maiúsculas que iniciam frases, elementos coesivos, tais como: palavras de referência, marcadores discursivos, palavras repetidas, sinônimos, etc...)

Extract 1

No jogo de Juntar as Peças, utilizado em uma das aulas observadas em um instituto privado de língua inglesa, desenvolve-se uma atividade com foco primário no significado, na qual os alunos se esforçam para entender as mensagens, têm de fazer inferências para alcançar a seqüência dos fatos narrados e descobrir o conteúdo da estória. Nesse jogo, a colaboração entre os alunos foi significativa, os turnos ficaram praticamente só entre os aprendizes com um mínimo de interrupção da professora, a qual torcia pelos alunos, ponderando com algumas observações na língua-alvo e incentivando-os a prosseguir como podemos notar no exemplo abaixo:

Na busca pela descoberta da mensagem da estória, o uso da língua-alvo foi contínuo no grupo observado e além da compreensão, havia pequenas porções de produção lingüística (em negrito) durante todo o processo, quando os alunos atentos emitiam expressões de surpresa, de contentamento, faziam inferências, davam sugestões e se mostravam de modo espontâneo sem se preocupar com acertos ou erros em seus enunciados. Havia um sentido de confiança e de segurança no clima da sala de aula, especialmente entre esses alunos cuja fala está no exemplo a seguir:

(Esta transcrição é relativa à gravação de um dos grupos que jogava em sala de aula e as partes em negrito não fazem parte da estória escrita e apresentada nas tiras de papel, representando a produção lingüístico-comunicativa dos alunos).

22.A1- This is a story..... A man wanted to sell his house... does it make sense to you?

23.A3- **Teacher, What does sell mean?**

24.P- Sell? I want to buy a new blouse... I go to Mesbla's and they sell a blouse to me

25.A2- **Do you have** ... Because the strange noise...?

26.A4- **Yes...**

27.A1- **Where's the house?**

28.A3- **No.... it's not this now...**

29.A1- Everybody wanted to buy the house... look...but couldn't afford to buy it...

30.AA- ((risos))

31.A2- **Maybe** everybody who came to see the house...

32.A3- ... Decided not to buy it...

because of that strange noise. .

Nesse processo de uso da língua-alvo, em que a comunicação ocorre, podem surgir erros de estrutura resultantes da transferência que os alunos fazem da sua língua materna. Por exemplo, na formação da interrogativa, o aluno manteve a estrutura declarativa conforme ocorre em sua língua materna (o português).

... **Why... Where the noise came from?**

33.A4- **Please tell me... The men didn't want to buy the house because of the strange noise?**

34.A1- **Hum.... The owner...** Everybody who came to see the house decided not to buy it ...

35.A2- **No....**

36.A3- **Yes....** É' esse mesmo....

37.A4- **Oh... look....** A man wanted to sell his house... Everybody who was interested and heard a strange noise....**no...**

38.A1- went to the house.

39.A2- **Yes** and heard a strange noise.

40.A3- **Yes....** Where did the noise come from?

O discurso em sala de aula com vistas ao uso da língua-alvo de maneira colaborativa entre os alunos pode ser observado e para que isso aconteça é relevante a observação de todo o contexto situacional (entonações, expressões faciais, corporais, entre outras). Não tenciono esgotar a idéia; mas sim levantar algumas reflexões sobre os dados que obtive nesse jogo com foco no significado. Como os alunos participavam ativamente na construção coesa e coerente da estória, foi possível anotar alguns dados marcadores de engajamento na atividade enunciativa de que trata Lauga-Hamid (1990), tais como: marcas de auto-referência, verbos de opinião (1.47), dados argumentativos a saber, expressões de acordo e de desacordo (1.41, 42, 45, 52, 57, 62, 70,etc.), de recurso à língua materna (1.36), de reformulação do discurso do colega (1. 51), sinais de negociação do sentido pelo uso de paráfrase explicativa (1.50), pela tomada de testemunho do receptor (1.54) assim como a refutação da mensagem (1.52), observações essas que denotam uma interação significativa em um processo de possível aquisição e de produção da língua-alvo durante a aula em curso.

- 40.P- Five more minutes.
- 41.A1- **No....no... look...** The neighbour wanted to buy the house.
- 42.A2- **Yes.**
- 43.A3- Why did the neighbour do that?
- 44.A1- Everybody who came to see the house decided not to buy it... Because of the strange noise.... Where did the noise come from?
- 45.A4- **No...Ya**
- 46.A1- Why did the neighbour do that?
- 47.A2- **I don't know....** (negociação de sentido).
- 48.A3- Everybody who came to see the house decided not to buy it ... because of that strange noise...
- 49.A1- **This is SMALL letter . It can't be!** ((Dados demonstrativos de inferência textual pela grafia))
- 50.A1- **Here.... This is right... Look...** Can you guess? Who was the person?.. **The person ...Look...** and rushed to the room... nobody wanted to buy the house...**right...**((negociação de sentido))
- 51.A2- **right...** Because of that strange noise (refutação da mensagem- uso de modalizador).
- 52.A3- **No...** Nobody wanted to buy the house... **They said the house was haunted....**((expressão de desacordo, seguida de justificativa da opinião - nível de argumentação)) And rushed the room...
- 53.A4- **Yes... look at this...** Because of the strange noise.....((expressão de acordo buscando dar coerência à mensagem))
- 54.A1- **Read the beginning**
- 55.A2-... ((um aluno lê a estória desde o começo))
- 56.AA- ((risos))
- 57.A1- **Yes... Yes.... I found it.** Eu advinhei! (expressão de apreciação da descoberta, recurso à língua materna para fortalecer sua constatação).
- 58.A1- **It was the neighbour!...**((risos))
- 59.A2- Everybody who came to see the house... and heard a strange noise....
- 60.A3- Why did the neighbour do that?
- 61.A4- Because of that strange noise.
- 62.A1- **No.... No....**
- 63.P- I'll give you five more minutes... Hurry up!
- 64.A1- Nobody wanted to buy the house because of that strange noise....
- 65.A2- **Yes...**
- 66.A3- Why did the neighbour do that?
- 67.A4- The owner of the house wanted to find out... and rushed to the room... where the noise came....
- 68.A1- **No, no....** without anyone know....
- 69.P- Did you find?
- 70.A2- **No, not yet...**
- 71.P- Ok 72.A1- **The Point is here....** Can you guess who that person was?

The neighbour...((um aluno descobre a essência da estória e, engajado no fluxo do discurso, enuncia- o para os colegas))

73.A3- Nobody wanted to buy it because of that strange noise....

74.A1- **Ya....The point.....**

.....
Pode-se observar ainda que os turnos, durante o jogo, ficaram praticamente entre os alunos, o que denota muita participação e interesse entre os alunos, o que por sua vez se traduz em maior possibilidade de aquisição em processo. A troca, o intercâmbio de significados foi igualmente observado assim como as diferenças individuais nas habilidades de compreensão e produção linguísticas. A criatividade tem seu papel de destaque nessa oportunidade em que os alunos engajados buscam alternativas, emitem expressões na tentativa de acertar a seqüência da estória. A professora observava a atuação dos alunos e ajudava quem mais precisava, indicando o caminho que o grupo poderia seguir

((As partes em negrito representam enunciações livres dos alunos, i. é., não constam do material entregue aos alunos para colocarem a estória em ordem seqüencial com início, meio e fim.))

75.A1- **Here... Where's the question?**

76.A2- **Yes....**

77.A3- **Ok. Here... So...** He heard a strange noise... Xxxxx, **it Is here!**

78.A4- After waiting for a long time.... aqui embaixo....

79.P- How do you say embaixo?

80.A1- **Under...**

81.P- Down here...

82.A3- **Teacher, We finished...**

83.P- Ok. One group finished... Then, go to the board to see if you're correct.

84.A1- **Could you take that, teacher?**

85.P- Ya....

86.A2- **We stopped here....**

87.P- Ok. Go back and finish it.

88.A-

89.A1-.... Decided not to buy it...

90.A3-Because of that strange noise.

91.A2- **Without anyone.....**

92.A4- Nobody...

93.A1- Everybody who wanted to buy the house....

94.A2- É isso aí... Oh!

95.A3- **That's it!....** ((risos))

96.A4- The owner....((relendo a estória novamente até onde haviam parado))

97.A1- And then... That's it!

98.A2- **Ya, Teacher, WE finished!**

99.P- Congratulations!

A professora, atenta aos alunos, circulava pelos grupos ora incentivando-os, ora acenando com a cabeça em sinal de participação e estímulo aos esforços dispendidos pelos alunos.

100.A1- **WE'RE The Best!**

101.P- They're going to read. Read the whole story, ok? Part by part. Each one of the group reads.....

((Cada aluno do grupo vencedor lê partes da estória como em um jogral para o restante da turma.))

102.P- Congratulations!

103.AA- ((Os outros alunos batem palmas))

104.AA- Leia a estória outra vez, professora.

105.AA- Nós deixamos com vocês....

Apesar de não termos ainda uma resposta definitiva sobre como ocorre a aquisição de LE podemos afirmar que ela pode se processar quando existe colaboração entre os alunos que, aos pares ou em grupos, participam, esforçam-se por usar a língua-alvo como no ambiente acima transcrito.

Conforme a hipótese do insumo, o processamento da língua ocorre quando o insumo está um pouco além do estágio atual de compreensibilidade do insumo em que se encontra o aluno. A relação dessa hipótese com esse tipo de jogo reside no foco que em ambos é o significado, estando o aluno não preocupado apenas com o “como” dizer, mas principalmente com o “que” dizer. Os jogos com foco no significado têm relação com essa hipótese quando os alunos possuem insumo suficiente, participam, negociam significados e partilham do i+1 fornecido a todos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O jogo acabou. Mas, mesmo depois do jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. É transmitido, torna-se tradição.” (Huizinga, 1990, p.12)

Vale ressaltar que existem, nestas conclusões (provisórias ainda que sejam), fundamentos retirados da resenha da literatura pertinente consultada e de outros dados resultantes de observações em salas de aula os quais interagem entre si e, muito embora não se separem, não podem ser tomados uns pelos outros.

Com base nas experiências com jogos em sala de aula de língua inglesa, os estudos feitos durante esta pesquisa assim como as análises de observações em sala de aula no âmbito do ensino médio de uma escola pública e em um instituto de língua, torna-se relevante lembrar que a utilização de jogos em sala de aula com discernimento e competência pode constituir fator de integração entre alunos e o professor e pode promover o desenvolver das funções psicológicas do aluno, tais como: a memória, o

raciocínio, a percepção, a imaginação, além de incentivar a capacidade de tomar decisões e a autonomia. O processo de jogar pode eliminar dificuldades de participação e incentivar o aluno a se arriscar mais, fatores relevantes na aquisição de uma língua, assim como contribuir para a educação integral do aluno. Dependendo do tipo de jogo utilizado, a linguagem é adquirida de uma forma integrada, (o aluno lê, ouve, fala) de forma espontânea através da comunicação.

Ao se trabalhar com os alunos nas situações de ensino-aprendizagem, a língua-alvo é usada em proporções adequadas à execução da atividade. O aluno passa a ter uma maior participação nas aulas em que há jogos, ao tentar solucionar as tarefas, contudo é importante que essa participação seja seguida de compensações que o motivem a crescer em conhecimentos e em desempenho comunicativo.

O interesse por aprender representa papel fundamental no processo de aquisição de uma língua ainda mais se o aluno está exposto a dados dessa língua. Naturalmente esses dados ou informações não devem constituir fragmentos, mas conteúdo significativo para o aluno, que estando motivado através da compreensão, adquirirá competência lingüístico-comunicativa além de informações pura e simplesmente. Nesse aspecto podemos asseverar que, se houver interesse, comprometimento e esforço dispendido na compreensão, a aquisição terá mais chances ainda.

O jogo no ensino de língua estrangeira vem desempenhando funções diferentes através dos tempos. No audiolingualismo ele serviu para quebrar a rotina da sala de aula e para lançar os alunos em situações dialógicas “autênticas”, com ênfase invariável nas **formas** da língua. Naquela fase do ensino, o jogo era utilizado com a finalidade de revisar pontos gramaticais.

Na abordagem comunicativa regular não-crítica, o jogo pode representar uma atividade “ingênua”. Certos professores o utilizam sem terem consciência da importância que este tipo de atividade possa desempenhar no processo de aquisição de uma segunda língua. Empregam-no para tornar a aula mais dinâmica, mais viva. No ensino de Língua estrangeira contemporâneo, espera-se que o professor saiba porque utiliza o jogo em sala de aula, tendo consciência de que ele constitui uma forma de aquisição de outra língua além de levar o aluno a inferir, a analisar, a desenvolver a capacidade de realmente usar a língua-alvo através da interação e da troca de conhecimentos com os colegas e com o professor.

Adquirir uma língua implica investir esforço na busca de compreensão de significados das mensagens nessa língua, envolvendo desafios e interação significativa. A colaboração de que nos fala Vygotsky pressupõe desafios. Dependendo do tipo, os jogos podem promover interação e desafio, podem aumentar a motivação e a participação quando os alunos engajados buscam soluções para conquistar no embate lúdico.

Em entrevistas com alunos, foi-lhes perguntado por que motivo gostavam de jogos de computador. Muitos responderam: “Gosto somente daqueles jogos que fazem pensar. Jogos em que tenho de criar estratégias para vencer.” Nota-se aí que o jovem gosta de desafios porque sente que dessa forma descobre coisas novas: pode crescer e adquirir outros conhecimentos. Assim, nos jogos computacionais em inglês, os

personagens falam de forma natural, e o jovem se esforça por entender, procura inferir a mensagem.

Esses alunos se sentem melhor quando concluem que podem alcançar suas metas, quando têm consciência de que precisam estar comprometidos e que são responsáveis pela própria aprendizagem, enfim, quando têm consciência de que são capazes caso se esforcem na busca do significado da linguagem, e dessa maneira vão construindo seu próprio conhecimento lingüístico. O jogo por si só não é suficiente no processo de aquisição; somente o tempo do jogo não basta para que se adquira uma segunda língua. Não obstante, ele constitui um passo, um estágio, uma opção de construção de ambientes propícios à aquisição e neles muitos alunos empolgados sentem que podem e almejam superar os obstáculos.

Na conclusão deste trabalho tenho plena consciência de que o jogo não é uma panacéia, ou melhor, ele não constitui a solução ideal e única para o complexo processo de aquisição de língua estrangeira, todavia, trata-se de um recurso que, muitas vezes, pode ser usado em sala de aula com vistas a uma maior colaboração entre alunos e professor. É relevante considerar que ele precisa ser acoplado a outras alternativas metodológicas que busquem desenvolver no aluno a capacidade de uso da língua-alvo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLWRIGHT, D.(1984). The Importance of Interaction in Classroom Language Learning. *Applied Linguistics*, 5/2, p. 156-171.
- _____.*Observation in the language classroom*. (1988). London, New York: Longman.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1993). *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores.
- _____. (nov. 1987b). Lingüística Aplicada, Aplicação de lingüística e Ensino de línguas. *Revista Interação*. São Paulo , nº 29.
- _____. (1991). Alguns significados de ensino comunicativo de línguas. *Revista Letras*. PUCAMP, vol.10, nº 1.
- _____.(1991).et al A Representação do Processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol. 17, Campinas, UNICAMP.
- AMATO, R.P.A. (1988). Toward an interactional approach. In: *Make it happen: interaction in second language classroom: from theory to practice*. New York& London: Longman.
- BATESON, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantines Books.
- BERNE, E (1964). *Games People Play* . New York: Grove Press.
- BREEN, M.P., CANDLIN, C.N. (1980). The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. *Applied Linguistics*, ½ : 89 -112.Oxford : OUP.
- BROWN, D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Third Edition, New Jersey: Prentice-Hall.
- BRUMFIT, C. (1992). Review of Stephen Krashen's Language Acquisition and Language Education. *Applied Linguistics*, 13.

- CAILLOIS, R. (1990). *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: edições Cotovia.
- CARRASCO, L. H. (1992). Jogos versus realidade: implicações na educação matemática. Rio Claro: UNESP, Dissertação de Mestrado.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- FATUR, P.A.S. (1994). The (un)consciousness of second language acquisition. Dissertação de Mestrado. UFSC. Florianópolis.
- GREGG, K.R. (1984). Krashen's monitor and Occam's razor. *Applied Linguistics*, vol.5 (2): p. 79 -100.
- _____. (1986). Review of the Input Hypothesis: Issues and Implications. *TESOL Quarterly*, 20 (1).
- HYMES, D. (1971a). *On Communicative Competence*. Philadelphia, P.A.: University of Pennsylvania Press.
- HUIZINGA, J. (1990). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2a. edição.
- KAMII, C., DEVRIES, R. (1991). *Jogos em grupo na educação infantil: implicações na teoria de Piaget*. São Paulo: Trajetória Cultural.
- KISHIMOTO, T. M. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira.
- KRASHEN, S. (1980) *The input hypothesis*. In: J.E. Alatis(org.). Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- _____. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- _____. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- LAUGA-HAMID, M.C. (1990). L' Expression de la Subjectivité et le Non-verbal: Deux Aspects Spécifiques de la Communication en Classe de Langue. In : Dabène, L. et al, *Variations et Rituels en classe de Langue*. Paris: Hatier Credif..
- LITTLEWOOD, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning- Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge : CUP.
- McLANGHLIN, (1978). The Monitor Model: Some metodological considerations. *Language Learning*, 28.
- MONTESORI, M. (1932). *Manuale di pedagogia scientifica*. Ed. Morano, Nápoles.
- PIAGET, J. (1978). *A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*: Rio de Janeiro: Zahar.
- PRABHU, N.S. (1989). Acquisition Through Comprehension on English, vol. 4, *RELC Journals*, Singapore.
- _____. (1987/1992). *Second Language Pedagogy*. Oxford: OUP.
- _____. The Learner's Effort in the Language Classroom, In: Eugenius Sadtono (Org.). *Language Acquisition and the Second/Foreign Language*
- VYGOTSKY, L. S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- WIDDOWSON, H. (1978). *Teaching English as Communication*. Oxford: University of Oxford.
- WHITE, L. (1987). Against comprehensible input: The Input Hipotesis and the development of L2 competence. *Applied Linguistics*, vol. 8.