

A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS EXPERENCIAIS, TEXTUAIS E INTERTEXTUAIS EM JOGOS DE LINGUAGEM JOGADOS NA SALA DE AULA DE LE

Paula Tatianne Carréra SZUNDY
(Universidade Federal do Acre)

RESUMO: *O presente artigo discute as capacidades lingüístico-discursivas construídas em seis recortes de interação decorrentes de jogos de linguagem que integraram o corpus da minha tese de doutorado (Szundy, 2005). Além das concepções de jogos de linguagem (Wittgenstein, 1953) e de capacidades de linguagem (Dolz e Schneuwly, 1996), construtos da lingüística sistêmico-funcional são utilizados para compreender o processo de construção do conhecimento na LE decorrente das interações. Durante a discussão dos dados, aponto as funções de linguagem observadas nos quatro recortes e analiso as capacidades de linguagem em constituição nos diferentes jogos a partir de seus significados experienciais, textuais e interpessoais, utilizando para tal as concepções de campo, modo e relação (Eggins, 1994).*

PALAVRAS-CHAVE: *jogos, jogos de linguagem, capacidades de linguagem*

1. Introdução

Ao se refletir sobre a atividade do jogo numa perspectiva sócio-histórica, pressupõe-se que a transposição para a sala de aula desta atividade já constituída social, histórica e culturalmente no cotidiano implica transformações na natureza da própria atividade. No caso dos jogos por mim coletados em situações de ensino-aprendizagem de LE, observamos que a linguagem não representa apenas um elemento mediador na atividade, mas o próprio objeto em constituição nas interações decorrentes dos jogos.

Nesse sentido, o jogo torna-se um espaço de construção de conhecimento em que a linguagem é utilizada para a realização de funções sociais diversas na LE. Essas funções sociais são expressas por meio das capacidades de linguagem em constituição na interação. Para garantir a participação no jogo e alcançar o objetivo final de vencer a

competição, é, portanto, esperado que o aluno se engaje discursivamente no jogo de linguagem proposto.

Fundamentada no pressuposto da lingüística sistêmico-funcional (Halliday, 1994, Eggins, 1994) de que o uso da linguagem é funcional e de que as inúmeras funções a que a linguagem se presta são influenciadas pelo contexto social e cultural em que os participantes da interação estão envolvidos, o presente artigo propõe-se a analisar as diferentes funções da linguagem que podem ser observadas em quatro recortes de jogos de linguagem decorrentes do corpus da minha tese de doutorado.

Para tal, focalizo as capacidades de linguagem em constituição nos diferentes jogos de linguagem a partir dos seus significados experienciais, textuais e interpessoais, utilizando as concepções de campo, modo e relação (Eggins, 1994).

Dada à importância das concepções de capacidades de linguagem e jogos de linguagem para categorização do objeto de estudo desse artigo somados aos pressupostos da lingüística sistêmico-funcional para análise da materialidade lingüística das interações, delineio a seguir os aspectos centrais dessas concepções e como esses aspectos estão inter-relacionados no processo de construção de conhecimento nos jogos.

2. Fundamentos Teóricos

Dolz e Schneuwly (1996) sublinham a importância da concepção de capacidades de linguagem na elaboração de uma proposta de ensino voltada para a construção de gêneros do discurso diversos na LM. Por capacidades de linguagem, os autores entendem as aptidões requeridas do aprendiz para produzir um gênero do discurso em uma determinada situação de interação, inserida, por sua vez, em um dado domínio social da comunicação¹. Tais aptidões envolvem as capacidades de “*adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas), e dominar as operações psicolingüísticas e as unidades lingüísticas (capacidades lingüístico-discursivas)*” (Dolz e Schneuwly, 1996: 7 e 8).

Como os modelos de prática de linguagem transpostos para a sala de aula estão disponíveis no meio social, o desenvolvimento de capacidades de linguagem representa, parcialmente, um mecanismo de reprodução

em que os aprendizes podem ser levados a desenvolver estratégias que permitam a apropriação das capacidades (de ação, discursivas e lingüístico-discursivas) necessárias à produção de determinado gênero do discurso. Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (1996) sugerem que a análise das capacidades de linguagem dos aprendizes antes e durante a elaboração de uma seqüência didática para o ensino de um gênero específico contribui para a compreensão das transformações que ocorrem ao longo da aprendizagem, podendo, portanto, ajudar na delimitação de intervenções didáticas.

Levando-se em conta o fato de que o desenvolvimento da habilidade oral em cursos de idiomas pretende, em geral, preparar o aluno para utilizar a LE nas mais variadas situações com que ele pode se deparar no meio social, as atividades transpostas para a sala de aula deveriam constituir-se em *mecanismos de reprodução* das diversas práticas de linguagem com que nos deparamos no mundo social. Logo, parece-me fundamental que o jogo, quando transposto para a sala de aula com o propósito de promover a construção da habilidade oral, seja elaborado de forma a desenvolver as capacidades de linguagem necessárias para promover o engajamento discursivo do aprendiz nas práticas de uso da linguagem que se pretende reproduzir.

A noção de capacidades de linguagem constitui-se, portanto, em um pressuposto central para compreender as capacidades de ação, discursivas e lingüístico-discursivas em constituição nos jogos de linguagem que integram o corpus desse trabalho, permitindo que as práticas de linguagem observadas nas interações sejam comparadas àquelas possivelmente encontradas no meio social.

Somadas à concepção de capacidades de linguagem, utilizadas para se levantar as capacidades (de ação, discursivas e lingüístico-discursivas) requeridas do aprendiz em determinado jogo de linguagem como, por exemplo, as capacidades de sustentar, refutar e negociar tomadas de posição, a noção de jogos de linguagem (Wittgenstein, 1953) aponta para os aspectos tipológicos do jogo como nomear, argumentar, descrever, entre outros.

De acordo com Wittgenstein (1953), 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.

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, é possível propor que esses jogos constituem-se em jogos de linguagem. Por visarem a prática, a 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.

A concepção wittgensteiniana de jogos de linguagem como atividade de linguagem cuja negociação de significados é determinada pela situação de comunicação específica apresenta pontos convergentes com a concepção sócio-histórica de jogo, de ensino-aprendizagem e de linguagem por mim privilegiada na medida em que também sublinha a importância do outro no processo de constituição do ser e da linguagem.

Para a análise da materialidade lingüística das interações, recorro a alguns postulados da lingüística sistêmico-funcional. Com base no pressuposto de que as inúmeras funções que desempenhamos com a linguagem são influenciadas pelo contexto sociocultural e pelos nossos papéis e expectativas tanto em relação a esse contexto quanto à situação imediata em que a interação ocorre (Halliday, 1994, Eggins, 1994), busquei, em alguns construtos da lingüística sistêmico-funcional, ferramentas que me ajudassem a compreender os significados construídos e negociados, bem como as relações desses significados com

o uso da linguagem em possíveis situações da vida cotidiana.

Os principais construtos utilizados e seus respectivos objetivos foram:

- significados experenciais (campo), interpessoais (relação) e textuais (modo):
comparar, relacionar ou diferenciar as interações e o relacionamento estabelecido entre os interagentes com prováveis situações da vida cotidiana.
- relações sintagmáticas e paradigmáticas:
discutir o caráter mais ou menos formatado do jogo de linguagem e, conseqüentemente, a maior ou menor possibilidade de escolha propiciada ao aluno.
- modalidade, adjuntos e qualificativos:
identificar as diferentes estruturas modalizadas e operadores modais utilizados pelos alunos para expressar diferentes atitudes e julgamentos na LE no decorrer do jogo de linguagem.

Parece-me importante enfatizar que os construtos da lingüística sistêmico-funcional selecionados para análise dos dados foram utilizados para análise da materialidade lingüística das interações com o intuito de elucidar e ilustrar as categorizações realizadas. A escolha da lingüística sistêmico-funcional justifica-se pelo possível diálogo entre seus construtos e o paradigma sócio-histórico de pesquisa aqui privilegiado e pela influência por ela exercida no contexto em que os dados foram coletadosⁱⁱ.

Passo a seguir a breve descrição desse contexto de pesquisa.

3. Contexto de Pesquisa

Os seis recortes de interação analisados nesse artigo são decorrentes de três jogos coletados durante a pesquisa por mim desenvolvida no doutorado. Essa pesquisa buscou realizar uma discussão profunda sobre o uso de jogos como instrumento de ensino-aprendizagem na sala de aula de LE e foi orientada por dois objetivos centrais:

- investigar o desenvolvimento dos jogos de linguagem e o papel por eles exercido no processo de construção do conhecimento da habilidade oral em três estágios da aprendizagem de uma LE;
- promover a reflexão dos professores-participantes sobre o papel

desempenhado pelo jogo nas suas práticas em sala de aula.

Os dados foram coletados em uma escola de línguas em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Participaram da coleta dois professores, cerca de vinte e oito alunos e a pesquisadora. O corpus de análise é composto por sete jogos gravados em vídeo, questionários escritos respondidos pelos alunos após a filmagem de cada jogo e quatro sessões reflexivas dialogadas gravadas em áudio entre os professores-participantes e a pesquisadora.

A realização de sessões reflexivas em que tanto o processo de construção de conhecimento no jogo quanto a percepção dos aprendizes em relação a esse processo foram avaliadas e a triangulação dos dados advindos desses três instrumentos de coleta: jogos, questionários e sessões reflexivas, permitiram uma reflexão profunda sobre o papel do jogo no ensino-aprendizagem da LE no contexto onde os dados foram coletados.

Em relação ao jogo, entendemos que o jogo utilizado como instrumento de ensino-aprendizagem na sala de aula de LE possui dois níveis interdependentes, sendo que o primeiro constitui o nível da atividade do jogo propriamente dita e o segundo corresponde ao jogo de linguagem que ocorre no jogo. Nesse sentido, a atividade do jogo representa o contexto físico que propicia o engajamento dos jogadores em jogos de linguagem variados.

Dado o escopo desse artigo, somente seis recortes de interação decorrentes de três dentre os sete jogos coletados foram selecionados para análise dos dados. O quadro a seguir contextualiza esses três jogos no nível da atividade do jogo, já que o segundo nível – o dos jogos de linguagem – será discutido durante a análise dos dados.

Jogo	Procedimentos
Básico 1 – Prof. Ce	
<i>Jogo da Memória</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="519 1397 1173 1457">❑ Divisão da turma em quatro grupos e de cada grupo em pares. <li data-bbox="519 1467 1173 1558">❑ Distribuição de um <i>set</i> de cartas para cada grupo com imagens de profissionais específicos (médico, engenheiro, etc.) e os cartões de visita desses profissionais. <li data-bbox="519 1568 1173 1689">❑ Após encontrar o par correspondente, ou seja, o profissional e seu respectivo cartão de visita, cada dupla usa o cartão de visitas para fazer perguntas sobre aquele profissional.

<i>Super Trunfo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Divisão dos alunos em dois grupos. <input type="checkbox"/> Distribuição de um set de cartas para cada grupo com personagens fictícios e informações sobre nome, telefone, endereço, nacionalidade, características pessoais e rotina de cada personagem, sendo que um n°. de pontos determinado foi atribuído a cada informação. <input type="checkbox"/> Um aluno do grupo escolhe apenas um item, e o restante faz a mesma pergunta, em sentido horário. Aquele que tiver a maior pontuação atribuída ao item, fica com todas as cartas. <input type="checkbox"/> Ganha o jogo quem, ao final, ficar com todas as cartas.
Intermediário 4 – Prof. Ce	
<i>RPG (Role Playing Game)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Criação de uma história misteriosa. <input type="checkbox"/> Cada um dos três alunos escolhe um personagem cujo objetivo é ajudar a desvendar o mistério e preenche um cartão com as características do seu personagem. <input type="checkbox"/> Cada cartão tem um espaço para marcar a pontuação, levando-se em conta três habilidades: <i>Social Ability, Deduction, Intelligence</i>. <input type="checkbox"/> À medida que o professor narra a história, é atribuída uma função a cada personagem relacionada ao contexto da história e, de acordo com o desempenho e a natureza da função, marca-se um determinado n°. de pontos em uma das habilidades; <input type="checkbox"/> O mistério é desvendado no final da história, e o ganhador é aquele com a maior soma de pontos nas três habilidades.

Quadro 1 – Jogos e procedimentos

4. Significados experienciais, textuais e interpessoais construídos nos jogos de linguagem

No recorte do Jogo da Memória proposto pelo professor Ce para um grupo de Básico 1, observa-se que a capacidade de linguagem em constituição é fundamentalmente a nomeação de itens lexicais específicos na língua-alvo com a finalidade de pedir e fornecer informações sobre nome, endereço, profissão e telefone.

Recorte 1 – Jogo da Memória, Básico 1

25 Le: Eu pergunto: “*What’s your name?*”

26 Da: My name’s Melissa Melborne.

27 Le: What do you do?

28 Da: I’m a medical doctor.

29 Le: What’s your address?

30 Da: Seven-seven Elton Street.

- 31 Le: What's your phone number?
 32 Da: It's five-five-five-oh-oh-one-zero.

Recorte 2 – Jogo da Memória, Básico 1

- 72 Ri: O que é isso?
 73 Ce: He's taking pictures. The photographer.
 74 Ri: Nossa! Saiu um pelo menos.
 75 Ce: The conversation.
 76 Ma: What's your name?
 77 Ri: William Will.
 78 Ma: What's your occupation?
 79 Ri: Policial officer.
 80 Ce: Say I am...
 81 Ri: I am...
 82 Ce: I'm a police officer.
 83 Ri: police officer.
 84 Ma: What's your address?
 85 Ri: Aqui é one hundred?
 86 Ce: Yes.
 87 Ri: One hundred, Folk Street.
 88 Ma: What's your phone number?
 89 Ri: Five-five-five-oh-nine-three-six. (*Após Va jogar*) Não era esse. É esse.

Se tomássemos esses recortes fora do contexto do jogo e conjecturássemos um contexto do cotidiano em que diálogos como os transcritos acima fossem culturalmente usuais e/ou aceitáveis, é provável que chegássemos a alguma situação semelhante às descritas a seguir:

Campo: preenchimento de formulários diversos

Relação: secretária / cliente; recepcionista / cliente; telefonista/cliente, etc.

Modo: face a face ou telefone

Chegaríamos facilmente a tais conclusões por meio da análise intuitiva dos tipos de perguntas e respostas que compõem os recortes acima e, logicamente, pela nossa expectativa, histórica e culturalmente estabelecida, de que informações como nome, endereço, profissão e telefone são normalmente solicitadas em situações em que o preenchimento face a face de algum tipo de formulário ou registro é necessário, como durante a primeira visita a um consultório médico, a compra de algum produto por telefone, entre outras.

No entanto, ao levarmos em consideração o contexto criado no jogo para que tais diálogos ocorressem, deparamos com uma situação consideravelmente diferente das descritas acima:

Campo: jogo da memória - cartão de visita

Relação:: aluno/profissional

Modo: face a face

Com o objetivo de promover a prática de itens sintagmáticos e paradigmáticos usados para pedir e dar informações relativas a nome, endereço, profissão e telefone, o professor Ce criou um Jogo da Memória em que os alunos deveriam primeiramente formar pares entre uma figura que representasse uma profissão específica e o cartão de visita do profissional retratado para, a seguir, pedir e dar as informações contidas no cartão de visita, engajando-se com o colega em um diálogo com características semelhantes às observadas nos dois recortes acima.

Apesar da organização na forma de cartões de visita trazer para o interior do jogo um instrumento do cotidiano capaz de criar um contexto significativo para o uso da língua estrangeira, a nomeação das informações presentes nos cartões que se observa no decorrer do jogo de linguagem é bastante atípica, ou seja, diferente daquela esperada em situações cotidianas, visto que o próprio uso do cartão de visitas para fornecer informações como nome, profissão, endereço e telefone prescinde de qualquer nomeação. Assim, ao considerar-se a transposição do cartão de visitas para esse Jogo da Memória, conclui-se que o jogo de nomear observado não apresenta relações com as possíveis situações da vida cotidiana em que tal instrumento é utilizado.

No que se refere aos aspectos da situação definidos acima, campo, tenor e relação, todas as interações decorrentes desse Jogo da Memória apresentam a mesma configuração, devido à repetição durante todo o jogo de linguagem das perguntas e respostas que se encontram no eixo sintagmático. O quadro a seguir ilustra os objetos lingüísticos constituídos nos dois recortes selecionados deste Jogo da Memória.

EIXO SINTAGMÁTICO	EIXO PARADIGMÁTICO
exponentes referentes a pedir e dar informações sobre nome, endereço, profissão e telefone	léxico e números necessários para fornecer tais informações
<i>What's your name?</i> <i>My name's...</i>	<i>Melissa Melborne; William Will</i>
<i>What do you do?</i> <i>What's your occupation?</i> <i>I'm a...</i>	<i>medical doctor; police officer</i>
<i>What's your address?</i>	<i>Seven-seven Elton Street; One hundred Folk Street.</i>
<i>What's your phone number?</i> <i>It's...</i>	<i>five-five-five-oh-oh-one-zero; five-five-five-oh-nine-three-six.</i>

Quadro 2 – Objetos lingüísticos no eixo sintagmático e paradigmático: recortes 1 e 2

Os objetos lingüísticos observados no eixo sintagmático permanecem fixos na interação decorrente desse Jogo da Memória proposto para o Básico 1 e são constituídos por orações interrogativas e declarativas no presente do indicativo, cuja função no diálogo é, como vimos, pedir e dar informações sobre nome, profissão, endereço e telefone. O eixo paradigmático, por sua vez, é preenchido com os itens lexicais ou numéricos necessários para fornecer tais informações. Diferentemente das interrogativas e declarativas formatadas que aparecem no eixo sintagmático, os itens em constituição no eixo paradigmático variam de acordo com o par, cartão de visita e profissão, tirado pelo aluno, e constituem o aspecto central do jogo de linguagem na medida em que nomeiam as informações solicitadas.

Além da nomeação de informações específicas na LE, vale ressaltar as funções desempenhadas pelos enunciados proferidos na LM nos recortes 1 e 2, na medida em que estes revelam as atitudes dos alunos em relação à atividade, jogo, e aos objetos lingüísticos em constituição, jogo de linguagem. Ao declarar, por exemplo, *Eu pergunto*, Le (25) estabelece o aspecto interpessoal da sua interação com Da, determinando quem deve pedir e quem deve fornecer as informações necessárias no jogo de nomear. Ri, no turno 72 (*O que é isso?*) e 85 (*Aqui é one hundred?*), estabelece uma relação interpessoal típica entre aluno e professor, utilizando a LM para esclarecer suas dúvidas sobre a figura (do

fotógrafo) que acabou de desvirar e sobre como falar o número que aparece no cartão na LE. Já quando exclama *Nossa! Saiu pelo menos um!*, Ri (74) está revelando sua atitude de frustração perante a competição, visto que até aquele momento sua dupla ainda não havia obtido nenhum par.

Em um segundo jogo proposto por Ce para o mesmo grupo de Básico 1, além da nomeação, a capacidade de descrever personalidade e rotina também passa a integrar o jogo de linguagem. Passo, a seguir, à discussão de dois recortes desse outro jogo.

Recorte 3 – *Super Trunfo*, Básico 1

- 14 Ma (Para Da): Ah, vai, começa.
 15 Da: What's your name?
 16 Le: Green Rice. What's your name?
 17 Ma: My name's Sarah Fawcett. What's your name?
 18 Ri: My name's Tina Teen. What's your name?
 19 Va: My name's (?). What's your name?
 20 Pri: My name's Robert Robert. What's your name?
 21 Da: My name's
 22 Ri: Quantos pontos?
 23 Da: Seven.
 24 Le: Eight.
 25 Ma: Eight.
 26 Ri: Six.
 27 Va: Seven.
 28 Le: Ce, empatou. Empatou eu com a Ma.
 (...)
 39 Ri: What do you do?
 40 Le: What's your occupation?
 41 Ma: Writer. Pontuação agora.
 42 Le: Eight.
 43 Ma: Eight.
 44 Ri: Escolhe outra, ué.
 45 Ma: Vai, escolhe outra.
 46 Da: Phone number.
 47 Ma: Pergunta pra ele a pergunta.
 48 Da: What's your phone number?
 49 Le: Six-seven-six-oh-four-four-oh-nine. What's your phone number?
 50 Ma: Eight-nine-three-oh-oh-six-six.

Recorte 4 – *Super Trunfo*, Básico 1

- 145 Pri: What are you like? ... What are you like?
 146 Le: Ah tá. Independent. What are you like?

- 147 Ma: I am ambitious. What are you like?
 148 Pri: I am friendly. Eight.
 149 Le: Six.
 150 Ma: One.
 151 Ri: Esse aqui também é.
 152 Ce: Tem que ser na ordem.
 153 Pri: What are you like?
 154 Le: I am (*rindo*) irresponsável. What are you like?
 155 Ma: I'm emotional. What are you like?
 156 Pri: I am friendly. Eight.
 157 Le: Eight.
 158 Ma: Three.
 159 Pri: Como é que eu falo de rotina?
 160 Ce: Routine. Remember? What do you do during the week?
 161 Pri: Então pode ser what do you do on weekdays?
 162 Le: I'm work in a big company.
 163 Ce: I work...
 164 Le: I work in a big company. What do you do on you...
 165 Ce: Weekdays.
 166 Le: weekdays?
 167 Pri: I help ill people. Eight.

No recorte 3 percebe-se a presença, neste segundo jogo, das mesmas orações interrogativas (*what's your name?*, *what's your occupation?*, *what do you do?* e *what's your phone number?*) e declarativas (*my name's...*, *I'm a...*) que aparecem no primeiro e segundo recortes com a função idêntica de pedir e fornecer informações sobre nome, profissão e telefone. Já no recorte 4, as interrogativas *what are you like?* e *what do you do during the week/on weekdays?* demandam não a nomeação, mas a descrição de personalidade e rotina, fazendo com que o eixo paradigmático para a primeira pergunta seja preenchido por *qualificativos*: *independent*, *ambitious*, *friendly* (146, 147 e 148), *irresponsável*, *emotional*, *friendly* (154, 155 e 156) e para a segunda por um adjunto circunstancial de lugar contido em um grupo preposicional *in a big company* no turno 164 e por um complemento *ill people* no turno 167.

Embora o jogo de descrever observado no recorte 4 devesse estabelecer uma mudança no propósito social da interação, levando-a a ser orientada por motivações interpessoais, ou seja, pela finalidade de descobrir mais sobre a personalidade e a rotina do outro, o caráter também formatado desse segundo jogo de linguagem não propicia oportunidades para que isso ocorra. À semelhança dos recortes dos jogos de nomear já

discutidos, a motivação que orienta a interação no recorte 4 tem caráter essencialmente pragmático, sendo determinada pelo propósito de fornecer a informação contida na carta para poder continuar o jogo e alcançar o objetivo final que, no caso do *Super Trunfo*, é ficar com todas as cartas para vencer o jogo.

A definição de uma situação capaz de contextualizar os diálogos nos recortes 3 e 4 é relativamente mais complicada nesse segundo jogo, visto que a repetição da mesma pergunta da forma como ocorre em cada jogada não parece fazer sentido em situações da vida cotidianaⁱⁱⁱ. Logo, os jogos de nomear e descrever decorrentes desse *Super Trunfo* só fazem sentido ao se delimitar a situação específica em que o jogo ocorre, esclarecendo as regras que a definem.

Levando em conta que o objetivo do *Super Trunfo* é ficar com todas as cartas para vencer o jogo, o professor Ce preparou cartas com personagens fictícias que continham informações referentes a nome, profissão, telefone, endereço, nacionalidade, características pessoais e rotina, com pontuações variadas em cada carta para cada uma dessas informações. De acordo com a pontuação, o aluno escolhia a pergunta a fazer para os colegas no sentido horário, e aquele com o maior número de pontos para aquele item ficava com todas as cartas.

Para a situação descrita acima, teríamos uma configuração semelhante a:

Campo: Super Trunfo

Relação: personagem/personagem

Modo: face a face no sentido horário

A análise dos cinco recortes referentes ao Jogo da Memória e ao *Super Trunfo* propostos para o Básico 1 revela que a diferença básica entre as duas atividades está na forma como as orações interrogativas e declarativas presentes no eixo sintagmático se repetem no decorrer do jogo de linguagem. Observa-se que, no Jogo da Memória, a organização na forma de cartão de visita estabelece uma interação entre o aluno e o profissional na qual todas as informações contidas no cartão de visita devem ser requeridas e respondidas em cada nova jogada. Por outro lado, no *Super Trunfo*, a atribuição de pontos para cada um dos itens presentes nas cartas faz com que a interação decorrente de cada jogada seja caracterizada pela repetição da mesma pergunta de forma que o aluno com a maior pontuação para aquele item específico fique com todas as cartas. O vínculo do jogo de nomear ou descrever com a questão

da pontuação no *Super Trunfo* evidencia-se nos números proferidos pelos alunos no decorrer da interação. No turno 148, por exemplo, a resposta de Pri à pergunta de Ma é *I am friendly. Eight.*, sendo que *eight* representa a pontuação referente ao item *característica* na sua carta.

Apesar da diferença na forma como os objetos lingüísticos no eixo sintagmático se repetem no decorrer da interação, imposta pela particularidade das regras de cada jogo, as funções da linguagem e, conseqüentemente, os significados experienciais, interpessoais e textuais constituídos no nível do jogo de linguagem são bastante semelhantes nas duas atividades, como pode ser visualizado no quadro a seguir.

Jogo	Significado Experiencial (Campo)	Significado Interpessoal (Relação)	Significado Textual (Modo)
Memória (M)	M – cartão de visita + figura do profissional correspondente	interação aluno-aluno, um dos alunos representa o profissional no cartão de visita	<ul style="list-style-type: none"> • face a face • uso dos pronomes <i>you</i> para pedir informações e <i>I</i> para fornecê-las • eixo sintagmático fixo composto por interrogativas e declarativas no presente do indicativo
<i>Super Trunfo</i> (ST)	ST – cartas com personagens fictícias	interação aluno-aluno, cada aluno representa uma personagem de uma das cartas	<ul style="list-style-type: none"> • eixo paradigmático variável composto por nomes e números (M e ST), qualificativos, adjuntos e complementos (S.T.) • nomeação (81% - M, ST), descrição (19% - ST)
Interação orientada por motivações de ordem pragmática: pedir e fornecer informações relacionadas a nome, profissão, endereço, telefone, características pessoais e rotina, de forma a alcançar o objetivo final de vencer o jogo.			

Quadro 3 – Significados constituídos – *Memória* e *Super Trunfo*

No que se refere ao modo, ou seja, aos significados constituídos no nível textual, observa-se que todas as características relacionadas no quadro são compartilhadas por ambas as atividades, a não ser pelo acréscimo da descrição de personalidade e rotina no *Super Trunfo*. No entanto, apesar da introdução do jogo de descrever no segundo jogo, a nomeação de informações é certamente a capacidade de linguagem central nas duas atividades, representando 81% das interações entre os alunos durante o jogo de linguagem.

O fato de os jogos de nomear e descrever nessas duas atividades terem o eixo sintagmático fixo e o eixo paradigmático variável, substituído a cada nova jogada pelas informações contidas nos cartões de visita ou nas cartas, leva, certamente, à comparação desses dois jogos com atividades de repetição e substituição, os conhecidos *substitution drills*, bastante utilizadas como ferramentas de ensino-aprendizagem na sala de aula de LE, em especial nos métodos audiolinguais. Essas atividades de repetição estão ligadas à concepção, de natureza behaviorista, de que a aprendizagem, incluindo-se aí a de línguas estrangeiras, ocorre por meio da formação de hábitos, utilizando-se para tal a conhecida fórmula estímulo-resposta.

Como a aprendizagem depende, nessa concepção, unicamente dos estímulos dados para se obter determinadas respostas, não existe nenhuma preocupação em se criar contextos significativos para a constituição da língua-alvo, e a repetição pode acabar se tornando um fim em si mesma.

Diferentemente do que ocorre nas atividades de repetição e substituição mencionadas, os dois jogos propostos por Ce para um grupo de Básico 1 procuraram criar um contexto significativo para que a repetição dos objetos lingüísticos em constituição no eixo sintagmático ocorresse. Apesar de os diálogos decorrentes dos jogos de linguagem não fazerem sentido se pensarmos no uso cotidiano da linguagem para a realização de funções semelhantes, somos capazes de contextualizá-los, em seus aspectos experienciais, interpessoais e textuais, a partir do momento em que as situações criadas para utilização da LE e as regras do jogo são especificadas. Isso sugere que o jogo, atividade já constituída histórica e culturalmente, significativa na vida cotidiana, pode criar um contexto significativo para a prática recorrente da língua-alvo.

O fato de que esses dois jogos criaram um contexto significativo para o uso da LE mesmo calcados na noção de repetição e imitação fica evidente nos vários momentos em que os alunos recorrem ao uso da LM para expressar suas atitudes tanto no que se refere à atividade quanto aos objetos lingüísticos em constituição. Nessas ocasiões, os aprendizes estão estabelecendo relações interpessoais entre si e o professor, com o intuito de realizar a tarefa proposta para garantir a continuidade da competição, motivação inerente ao jogo. Quando, em uma das jogadas do *Super Trunfo*, Le (154), rindo, enuncia *I'm irresponsável*, sua motivação em relação à atividade é clara, pois, no contexto da competição, vale até assumir como própria essa característica, em geral condenável socialmente.

No entanto, a sugestão de que jogos formatados como o Jogo da Memória e o *Super Trunfo* propostos para o Básico 1 podem criar um contexto significativo para a prática recorrente da língua estrangeira pelo simples fato de que a motivação para o jogo é intrínseca à própria atividade de jogar e competir, não implica deixar de reconhecer a limitação que o caráter extremamente formatado desses jogos impõe para a utilização da língua estrangeira que, por estar amarrada ao formato do jogo de linguagem proposto, acaba por se tornar totalmente previsível e, portanto, lingüisticamente limitada.

A diferença na forma como as capacidades de nomeação e descrição aparecem em um *Role Playing Game* proposto pelo professor Ce para um outro grupo de alunos de nível intermediário é perceptível no recorte abaixo.

Recorte 5 – Role Playing Game, Intermediário 4

- 8 Ra: It's look like. She's black and she have black hair, eyes...
- 9 Ce: Ok, but that's you, you can use the 1st person, like I am...
- 10 Ra: Ah, ok. I'm black... my skin is black, my hair and my eyes too and I'm tall.
- 11 Ce: Ok, ok. So remember that's your character.
- 12 Ra: Yes.
- 13 Ce: You have to go into the character, role play it. If you want to speak differently when you are the character, you may.
- 14 Ra: What?
- 15 Ce: If you want to speak as the character speaks, like... if it has a different accent. You can be different if you want. Da, what's your name?
- 16 Da: John.
- 17 Ce: Hum?
- 18 Da: John.

- 19 Ce: John? Only one name?
 20 Da: Yes, I didn't think of...
 21 Ce: The last name?
 22 Da: Maison.
 23 Ce: Ok, and what do you look like?
 24 Da: The same as I. Medium... average height and quite fat.
 25 Ce: Hum, hum. And what's your name?
 26 Thi: Steve, (?) Darf.
 27 Ce: Darf?
 28 Thi: Yes.
 29 Ce: Ok, and what do you look like?
 30 Thi: I'm a very short man, black hair, middle age.
 31 Ce: Ok. Well, so we have already distributed all the... all the parts and so on. So you are the spy, yes?
 32 Ra: Yes.
 33 Ce: You are...
 34 Da: detective.
 35 Ce: Detective. And you are...
 36 Thi: The reporter.
 37 Ce: The reporter, ok. Have you ever... have you think of... have you thought about the place where you work as a reporter? A magazine, newspaper, TV?
 38 Thi: Newspaper, a very small newspaper.
 39 Ce: Ok, a very small newspaper. So, I'm going to tell you the game.

Ao contrário do Jogo da Memória e do *Super Trunfo* propostos para o Básico 1, fica claro no recorte acima que este *Role Playing Game (RPG)* não pretende promover a prática recorrente dos objetos lingüísticos em constituição na LE . Sendo assim, o fato de não estar estruturado com base no formato eixo sintagmático fixo x eixo paradigmático variável faz com que a natureza da interação nesse jogo de linguagem seja consideravelmente diferente daquela referente aos dois jogos discutidos anteriormente.

A começar, o caráter não-formatado da interação torna a associação desse jogo de linguagem com atividades típicas de repetição e substituição (*substitution drills*) bastante improvável. Vimos que, nos dois jogos anteriores, tal associação é possível pela recorrência das orações interrogativas e declarativas no eixo sintagmático e a variação de itens lexicais, numerais, qualificativos ou adjuntos no eixo paradigmático. A partir do momento em que essa recorrência e variação não se fazem presente, não há lugar para esse tipo de comparação.

No que diz respeito ainda aos itens lingüísticos presentes no eixo paradigmático, chama-nos a atenção a possibilidade de escolha que a interação decorrente do *RPG* possibilita ao aluno. Logo nos primeiros enunciados (turnos 8 a 11), quando Ce pede que Ra descreva a aparência física de sua personagem no jogo, tal possibilidade de escolha já se torna visível, continuando presente nos enunciados posteriores (16 a 38) em que Da e Thi, a partir das perguntas de Ce, nomeiam os personagens e suas respectivas profissões, descrevem suas características físicas e, no caso de Thi, que representa o repórter, o seu local de trabalho.

Portanto, em oposição aos jogos propostos para o Básico 1 nos quais o eixo paradigmático é preenchido ou pelas informações contidas nos cartões de visita dos profissionais (Jogo da Memória) ou por aquelas presentes nas cartas referentes a cada personagem (*Super Trunfo*), no *RPG* os alunos são responsáveis pela construção dos seus próprios personagens, o que faz com que os itens lingüísticos presentes no eixo paradigmático, ao invés de predeterminados pelo professor, sejam dependentes da escolha do aluno, diminuindo consideravelmente o nível de previsibilidade do jogo de linguagem e aumentando as possibilidades de engajamento discursivo na língua-alvo.

No entanto, o fato de o *RPG* criar situações no jogo de linguagem que possibilitem o maior engajamento discursivo dos alunos na LE para realizar funções semelhantes às observadas nos dois jogos do Básico 1 – nomear e descrever – não está relacionado somente à forma como o jogo foi estruturado, ou seja, unicamente ao seu caráter mais ou menos formatado. Para estabelecer paralelos e diferenças entre as formas como as capacidades de nomeação e descrição aparecem nesses três jogos, parece-me fundamental ter em mente as diferentes zonas de desenvolvimento, proximais e reais, em que se encontram os alunos do Básico 1 e Intermediário 4 na medida em que, tendo em mente tais diferenças, o mesmo professor propôs jogos distintos para cada grupo.

À semelhança do que foi feito com o Jogo da Memória e o *Super Trunfo*, defino a seguir a situação criada no *RPG* em seus aspectos experienciais, interpessoais e textuais a fim de contextualizar a descrição e nomeação observadas no recorte 5.

Campo: Role Playing Game

Relação:: narrador (professor) /personagens (alunos)

Modo: face a face

Esta breve descrição do contexto do *RPG* indica que as relações interpessoais estabelecidas no jogo e, portanto, os jogos de linguagem decorrentes dessas relações, constroem-se na relação entre aquele que narra o enigma e os personagens que participam da história com o intuito de desvendá-lo, sendo o papel do narrador desempenhado pelo professor e o dos personagens pelos alunos. Como à medida que a narração do enigma se desenvolve, os personagens devem interagir com o narrador em jogos de linguagem diversos, estabelece-se no decorrer do jogo uma teia de situações com aspectos experienciais, interpessoais e textuais próprios, subordinadas e inter-relacionadas à situação principal que define o *Role Playing Game*.

No recorte 5, os alunos estão fornecendo ao professor algumas informações sobre os personagens que escolheram representar no decorrer da história, como nome, profissão, descrição física e descrição do lugar de trabalho, o que sugere que esse recorte antecede o início da narração do mistério no qual o jogo de papéis (*role playing game*) ocorre. A troca de informações entre professores e alunos baseia-se em uma ficha preenchida por cada aluno com o nome e a descrição física do personagem que escolheu representar.

A nomeação e a descrição dos personagens estão inter-relacionadas e apresentam funções diversas na interação. Tais funções podem ser definidas da seguinte forma:

- **descrição da espã – personagem representada por Ra**

8 Ra: It's look like. She's black and she have black hair, eyes...

9 Ce: Ok, but that's you, you can use the 1st person, like I am...

10 Ra: Ah, ok. I'm black... my skin is black, my hair and my eyes too and I'm tall.
- **nomeação e descrição do detetive – personagem representado por Da**

15 Ce: (...) *Da*, what's your name?

16 Da: John.

17 Ce: Hum?

18 Da: John.

19 Ce: John? Only one name?

20 Da: Yes, I didn't think of...

21 Ce: The last name?

22 Da: Maison.

23 Ce: Ok, and what do you look like?

24 Da: The same as I. Medium... average height and quite fat.

- **nomeação e descrição do repórter – personagem representado por Thi**

25 Ce: Hum, hum. And what's your name?
 26 Thi: Steve, (?) Darf.
 27 Ce: Darf?
 28 Thi: Yes.
 29 Ce: Ok, and what do you look like?
 30 Thi: I'm a very short man, black hair, middle age.

- **nomeação dos três personagens para confirmar qual aluno está representando cada um**

31 Ce: Ok. Well, so we have already distributed all the... all the parts and so on. So you are the spy, yes?
 32 Ra: Yes.
 33 Ce: You are...
 34 Da: detective.
 35 Ce: Detective. And you are...
 36 Thi: The reporter.
 37 Ce: The reporter, ok. (...)

- **descrição do meio de comunicação para o qual o repórter trabalha**

37 Ce: The reporter, ok. Have you ever... have you think of... have you thought about the place where you work as a reporter? A magazine, newspaper, TV?
 38 Thi: Newspaper, a very small newspaper.
 39 Ce: Ok, a very small newspaper. So, I'm going to tell you the game.

A partir da especificação acima das funções desempenhadas pelos jogos de nomear e descrever nesse recorte do *RPG*, observa-se que, ao contrário do que ocorre nos jogos do Básico 1, a nomeação e a descrição não constituem as capacidades de linguagem em construção no jogo de linguagem, ou seja, ao propor esse jogo, o propósito do professor não era trabalhar a nomeação e a descrição especificamente. Essas duas capacidades aparecem no recorte com a função clara de desenhar as personagens que os alunos estarão representando no decorrer da narração da história de mistério a ser contada pelo professor no *Role Playing Game*.

As diferentes funções desempenhadas pelos jogos de nomear e descrever na interação acima acabam por transformar a natureza da nomeação e descrição na interação. Se tomarmos, por exemplo, a descrição da espia, observa-se que é fundamental nesse jogo que o aluno incorpore de fato a personagem que escolheu representar. Primeiramente, Ra (8) descreve a

cor da pele, do cabelo e dos olhos da sua personagem no jogo utilizando a 3ª pessoa do singular: *she's black and she have black hair, eyes...*; porém, logo em seguida, ao ser lembrada pelo professor de que ela é a personagem, ela reconstrói seu enunciado na 1ª pessoa do singular: *Ah, ok. I'm black... my skin is black, my hair and my eyes too and I'm tall.*

Ra inicia seu enunciado com uma expressão de polaridade positiva: *Ah, ok* – que indica a sua imediata compreensão em relação ao comentário do professor Ce no que diz respeito ao emprego da 3ª ou 1ª pessoa e, ao reformular o seu enunciado a partir dessa compreensão, acrescenta também a descrição da altura de sua personagem, definida pelo qualificativo *tall*. Nota-se na reformulação de Ra a transformação das orações declarativas para expressar o mesmo significado. Para reiterar a cor da pele, do cabelo e dos olhos da personagem que representa, Ra faz com que o lugar do sujeito ocupado pelos pronomes *she* e *I* seja substituído pelos grupos nominais *my skin, my hair* e *my eyes*, utilizando a conjunção *too* para expressar a extensão do qualificativo *black* para *hair* e *eyes*.

Voltando agora o foco para a nomeação dos personagens representados por Da e Thi, observamos que a resposta dos alunos para a interrogativa *what's your name* ocorre a partir da utilização de estruturas elípticas: *John* no turno 18 e *Steve Darf* no turno 26. Diferentemente do que ocorre nas interações analisadas nos jogos do Básico 1, o sintagma *my name is* é ocultado nas respostas de Da e Thi, compostas unicamente pelos nomes próprios por eles atribuídos aos personagens que estão representando. Por ter como propósito checar os nomes dos personagens de forma a contextualizar a sua participação durante o *RPG* e não trabalhar a capacidade de nomeação em si, a elipse, como numa conversa cotidiana, acontece de forma espontânea, visto que o conhecimento da situação é compartilhado pelos participantes.

A utilização de uma estrutura elíptica repete-se na especificação do local de trabalho do repórter representado por Thi no jogo. Ao invés de utilizar uma oração declarativa completa composta por sujeito+verbo+complemento do tipo *I work in a very small newspaper*, Thi (38) responde à pergunta de Ce com o grupo nominal *Newspaper, a very small newspaper*, pois, dado o fato de que os participantes compartilham o conhecimento do contexto, a declarativa *I work* está implícita, não sendo necessária a sua repetição. O significado pretendido

– definição do local de trabalho do repórter – está totalmente contido no adjunto circunstancial de lugar – *a very small newspaper*.

No decorrer da narração do misterioso desaparecimento da coleção original de “*sweet rubies*” do museu da cidade, que, por sua vez, foi substituída por uma coleção falsa, o jogo de descrever observado no *RPG* adquire outras funções, como é possível observar neste outro recorte transcrito abaixo.

Recorte 6 – Role Playing Game, Intermediário 4

- 66 Ce: (...) Continuing... The person says now: “*Yes! I need to investigate it and find the real collection.*” Now you have to request information... about the collection, of course. Again social ability, so the same order.
- 67 Thi: Hum... I...
- 68 Ce: You have to request information about the collection because the person said: “*Yes! I need to investigate it and find the real collection.*”
- 69 Thi: I need some information about the... the... about the rubies. Could you give me some... some characteristics of them?
- 70 Ce: Very good!
- 71 Ra: Hum... I’m talking a... I need to know more about the... the stones was... roubadas? I don’t know how to é...
- 72 Ce: Stolen, that were stolen.
- 73 Ra: Stolen? Yes, the stones that was stolen. Are you talk about the..., não... I must talk with the guards or the police that was guarding the rubies at night.
- 74 Ce: Ok.
- 75 Da: Can you tell me anything else about the diamonds? For instance, who... their price, the color, etc.
- 76 Ce: Ok, they are not diamonds, they are rubies, sweet rubies.
- 77 Da: Hum, hum.

Percebe-se na interação acima que, além de desempenhar o papel de narrador da história, o professor Ce também determina a função da linguagem a ser realizada pelos personagens, representados por Thi, Ra e Da. Nesse recorte, conforme pode ser observado nos turnos 66 e 68, tal função é solicitar informações a respeito da coleção desaparecida. O foco da descrição muda, portanto, da descrição de rotina e aparência para a solicitação de descrição da coleção de *sweet rubies*, cujo desaparecimento constitui o tema central da narração do *RPG*.

Embora a função, já que determinada pelo professor, seja a mesma para todos os personagens, cada aluno a realiza de forma diferente, o que reforça a idéia de que a possibilidade de escolha, tanto a nível

sintagmático quanto paradigmático, prevalece nesse *RPG*, possibilidade que, como vimos, é minada pelo caráter formatado dos jogos propostos para o Básico 1.

Diferentemente do que observamos nos jogos de linguagem do Básico 1, a solicitação de informações no recorte acima não ocorre somente por meio da utilização de interrogativas. Tanto Thi quanto Ra modalizam seus enunciados em orações declarativas que expressam necessidade de obter informações sobre os rubis: *I need some information about the rubies* (69), *I need to know more about the stones that was stolen* (71 e 73). Tal necessidade é delimitada por Thi através do uso de um adjunto circunstancial – *about the rubies* – e por Ra pelo emprego da passiva – *the stones that was stolen*. A modalização é empregada novamente por Ra (73) para expressar obrigação *I must talk to the guards or the police that was guarding the rubies at night*, por Thi (69) para solicitar, de maneira mais formal, algumas características das pedras *Could you give some characteristics of them?*, e por Da (75), mais informalmente, para solicitar o fornecimento de mais características *Can you tell me anything else about the diamonds?*, que são exemplificadas no grupo nominal *their price, the color, etc.*

As escolhas realizadas pelos alunos para solicitar a descrição das pedras preciosas que desapareceram do museu da cidade revelam suas diferentes apreciações valorativas em relação à história que está sendo narrada pelo professor. Com base na concepção bakhtiniana de que cada enunciado provoca uma compreensão responsiva ativa nos participantes da interação, acredito que os usos diversos das estruturas modalizadas observadas no recorte acima retratam as várias interpretações do enunciado do narrador, criando uma posição enunciativa particular a cada personagem da história: a espiã, o detetive e o repórter.

Diante da discussão desses seis recortes referentes aos jogos de nomear e descrever observados em interações decorrentes de três jogos propostos pelo professor Ce para seus grupos de Básico 1 e Intermediário 4, pode-se sugerir que as capacidades de nomeação e descrição têm natureza distinta nos jogos de linguagem propostos para esses dois estágios de aprendizagem da LE.

Ao contrário do que ocorre nos dois jogos propostos para o Básico 1, no *RPG* a nomeação não se constitui na capacidade lingüística em constituição na interação, ocorrendo no jogo de linguagem com o intuito de contextualizar as personagens que estarão sendo representadas pelos

alunos no decorrer do jogo. A descrição, por sua vez, adquire funções variadas nos recortes do RPG, indo consideravelmente além da descrição de características pessoais observada no *Super Trunfo*. Além da descrição de características físicas e do lugar de trabalho, encontra-se também a descrição de objetos e de necessidades.

Tanto o caráter não formatado dos jogos de linguagem propostos para o Intermediário 4 quanto o maior conhecimento pelos aprendizes da LE em constituição criaram possibilidades para que os alunos se engajassem discursivamente na língua-alvo para realizar funções diversas no que se refere à nomeação e descrição. Essa maior diversidade de funções observada no RPG, marcada principalmente pela possibilidade de escolha, caracteriza-se também pela ocorrência de estruturas mais complexas nos enunciados dos alunos, como uso de adjuntos circunstanciais, de modalizações e de estruturas elípticas para marcar a apreciação valorativa do enunciador no diálogo.

5. Reflexões Finais

No Jogo da Memória e no *Super Trunfo* jogados no Básico 1, 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.

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, levem aprendizes e professores a perceberem a prática recorrente da LE no jogo como qualitativamente diferente daquela observada em atividades como *substitution drills*, observava-se que os jogos de linguagem formatados do Básico 1 criaram zonas bastante limitadas para o desenvolvimento potencial dos aprendizes. Isso ocorreu na medida em que a pouca possibilidade de escolha imposta pela formatação fez com que as capacidades de nomear e descrever estivessem a serviço da competição, ou seja, a nomeação e descrição foram utilizadas quase que exclusivamente para se atingir o resultado de vencer a competição, e não para, além disso, estabelecer relações interpessoais entre os papéis ou personagens desempenhados pelos alunos que de fato permitissem uma maior negociação de significados na LE.

Dado o foco no desempenho de determinados papéis e não na prática recorrente de objetos lingüísticos específicos, o RPG criou mais possibilidades para o desenvolvimento potencial de capacidades de linguagem diversas na LE. Além de a nomeação e descrição aparecerem mais integradas aos papéis e às situações desempenhadas, os jogos de linguagem decorrente do RPG permitiram a negociação de significados na interação para realizar inferências sobre pessoas, fatos e situações de forma a desvendar o enigma da narrativa.

Com base nos resultados de análise das interações decorrentes desses três jogos, é possível sugerir que as ZPDs criadas variaram conforme o grau de formatação do jogo de linguagem. Assim, quanto menos formatado o jogo de linguagem, maiores as possibilidades de enjamento discursivo, de negociação de significados e, portanto, de desenvolvimento de capacidades de linguagem mais variadas e complexas na LE.

REFERÊNCIAS

- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. 1996. Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 1996:31-49. Tradução provisória de R.H. R. Rojo (Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)). Mimeo.
- EGGINS, S. 1994. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Continuum, London, 2000.
- HALLIDAY, M. A. K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. Arnold, 1998.
- SZUNDY, P. T. C. 2005. *A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo: ensino-aprendizagem de LE e formação reflexiva*. Tese de Doutorado, PUCSP, 2005.
- WITTGENSTEIN, L. 1953. *Philosophical Investigations*. Tradução de G.E.M. Anscombe, Oxford, Blackwell.

ⁱ Dolz e Schneuwly (1996) entendem domínios sociais da comunicação como os domínios da comunicação presentes em nossa sociedade. *Cultura literária ficcional, documentação e memorização das ações humanas, discussão de problemas sociais controversos* constituem, portanto, exemplos de domínios sociais da comunicação. Em cada um desses domínios podem circular gêneros orais e escritos variados caracterizados por um aspecto tipológico dominante (gêneros da ordem do narrar,

relatar, argumentar, etc.). Cada um desses gêneros requer a mobilização de aptidões específicas (capacidades de linguagem) para a sua produção.

ⁱⁱ É sabida a influência exercida pelos preceitos da lingüística sistêmico-funcional nas abordagens comunicativas para o ensino de LE.

ⁱⁱⁱ Mesmo em situações do cotidiano em que a repetição da mesma pergunta é comum, como em pesquisas de opinião diversas, as relações interpessoais estabelecidas entre os participantes da interação são consideravelmente diferentes das observadas nos recortes deste *Super Trunfo*.