

A RELAÇÃO ENTRE A EVOLUÇÃO DOS JOGOS INFANTIS, A  
IMITAÇÃO E A REPETIÇÃO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE  
SEGUNDA LÍNGUA DE UMA CRIANÇA SURDA

Priscila Starosky (UERJ / UFRJ)

**RESUMO:** Sabendo que o desenvolvimento lingüístico e cognitivo está ligado à evolução das brincadeiras (Vygotsky, 1998), o objetivo deste estudo é entender como a aquisição de L2 por uma criança surda pode ser impulsionada por jogos com regras. O estudo apresenta a análise de interações face a face mediadas por jogos com regras com uma criança surda do sexo masculino, de 10 anos de idade, que está inserida num programa educacional bilíngüe, e suas facilitadoras. Para a análise dos dados foram utilizados critérios de auto-repetição e repetição da fala do outro (Tannen, 1999). A observação dos dados sugere que a fonoaudióloga e a estagiária utilizaram a auto-repetição e a repetição da fala da criança, como uma estratégia de envolvimento discursivo com o intuito de promover a construção de sentido para a criança. Esta apresentou, em menor escala, a repetição da fala dos adultos com a função de apropriar-se delas para organizar a sua própria fala. Observou-se, também, que a auto-repetição apresentada pela criança teve como função a auto-regulação e a ratificação da sua própria fala, estratégias facilitadoras do uso de L2 no enquadre de brincadeira.

### 1) Introdução

Atualmente, muitos estudos vêm sendo realizados sobre a aquisição de linguagem de indivíduos surdos, seja ela de modalidade visuo-espacial (línguas de sinais – ASL<sup>1</sup>, LIBRAS<sup>2</sup> etc) ou de modalidade oral-auditiva (inglês, português, etc). No entanto, diversos pesquisadores concordam que o atraso do desenvolvimento lingüístico que ocorre de maneira recorrente em crianças surdas provoca uma série de dificuldades em diversos níveis como

os afetivo-emocional, social-cultural e cognitivo (Goldfeld, 1997 e 2003; Silva, 2002; Skliar, 1999; Kozlowsky, 1998).

O presente estudo propõe-se a investigar se e como a brincadeira contribui para o desenvolvimento de linguagem. Optamos, para tal, por utilizar uma abordagem interdisciplinar combinando correntes teóricas que se mostraram úteis na análise dos dados: o sócio-interacionismo (Vygotsky, 1998; Elkonin, 1998), a filosofia de linguagem de Wittgenstein (1991 [1930]), o sócio-cognitivismo (Goffman, 1982; Turner, 1996; e Tomasello, 2003), a sociolingüística interacional (Tannen, 1999), a abordagem ecológica para a aquisição de linguagem (Ochs, 2002; Scollon, 2002) e a lingüística textual (Koch, 2003; Fávero, 2001). As relações de interface entre tais correntes nos ajudaram a responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) *Como os jogos/brincadeiras se relacionam com o processo de aquisição de segunda língua na modalidade oral pela criança surda em estudo?*
- 2) *Qual é o papel do facilitador (fonoaudiólogo) no processo de aquisição da segunda língua na modalidade oral da criança surda em estudo, na prática terapêutica mediada por jogos com regras?*

## 2) Fundamentação teórica

No processo histórico da educação de surdos houve muitas tentativas fracassadas no sentido de garantir o desenvolvimento satisfatório destes indivíduos e de incluí-los sócio-culturalmente, como foi o caso da imposição da filosofia oralista<sup>3</sup>, na transição do século XIX para o XX, e o rápido auge da comunicação total<sup>4</sup> da década de 70 a 80 (Kozlowsky, 1998). Acreditamos que isso seja possível se a eles for dada a oportunidade de se tornarem sujeitos do discurso.

Hoje, a proposta educacional bilíngüe vem sendo reconhecida como uma das mais adequadas filosofias de educação de sur-

dos. Esta proposta tem como pressuposto básico que os indivíduos surdos pré-lingüísticos<sup>5</sup>, ou aqueles que ficaram surdos profundos<sup>6</sup> no início do seu desenvolvimento lingüístico, desenvolvam competência em duas línguas: na língua de sinais (língua materna, natural aos surdos) e na língua oral/escrita do seu país (segunda língua).

A maior vantagem do Bilingüismo é proporcionar à criança surda a aquisição espontânea e natural de uma língua plena (língua de sinais), na qual ela possa desenvolver todas as funções da linguagem, utilizando a linguagem para o planejamento, abstração, percepção, memória, atenção, generalização, brincadeiras, e finalmente, o aprendizado que lhe propiciará o desenvolvimento global, e o aprendizado de uma língua na modalidade oral ou escrita, o que pode vir a torná-la participante da sociedade ouvinte, e por conseqüência, um ser *bicultural* (Goldfeld, 1997 e 2003; Skliar, 1999). Tal vantagem assenta-se no pressuposto bakhtiniano de que a linguagem é a mediadora da construção do conhecimento e media a relação da consciência com a ideologia (Bakhtin, 2004).

Diversos autores (Goldfeld, 1997; Silva, 2002; Amorim, 2004; Silva, 2004), estudando comunidades de pessoas surdas que tiveram acesso à língua de sinais ou a uma educação bilíngüe formal, descreveram os benefícios sociocognitivos do aprendizado/aquisição da língua de sinais. Segundo eles, parecem existir pelo menos dois motivos para considerarmos a filosofia bilíngüe como aquela que a maior oportunidade de desenvolvimento oferece na educação dos indivíduos surdos: 1 – desde o nascimento, assim como nas crianças ouvintes, é possível garantir a aquisição de linguagem de forma natural e espontânea; e 2 – a primeira língua adquirida pela criança surda (língua de sinais) garante a estes indivíduos tornarem-se parte de uma comunidade cultural e lingüística, o que pressupõe interação dialógica e promove o acesso a outros tipos de culturas circundantes, no caso, as ouvintes.

Entretanto, além de um posicionamento em relação à filosofia educacional para surdos, um trabalho sobre a aquisição de

linguagem com crianças surdas necessita de um posicionamento em relação à perspectiva de linguagem adotada. Desta também dependem as práticas educacionais e terapêuticas.

Optamos, então, por discutir sucintamente questões filosóficas e psico-cognitivas sobre a linguagem. Começaremos defendendo que “linguagem é vida” (Wittgenstein, 1991) para em seguida estabelecermos pontes entre jogos de linguagem, o brincar e o desenvolvimento da criança, finalizando com uma discussão sobre a imitação e a repetição no desenvolvimento de linguagem.

Para responder à pergunta “como a linguagem é aprendida?”, Wittgenstein (1991) criou a expressão *jogos de linguagem*. Os jogos de linguagem consistem em múltiplas ações lingüísticas, como por exemplo, pedir, chamar, argumentar, ameaçar, narrar. As crianças, segundo ele, aprendem a língua materna por meio destes jogos que envolvem as diferentes funções da linguagem, os diferentes papéis que os interlocutores desempenham e o uso das palavras. Todos estes aspectos constituem e são constituídos pelo contexto, entrelaçam-se formando uma teia que a cada nova situação pode ser entrelaçada a um novo sentido, constituindo assim uma grande rede de significados. Na perspectiva de que “representar uma linguagem significa representar uma forma de vida” (Wittgenstein, 1991: 15), os diferentes papéis que o interlocutor desempenha nos jogos de linguagem e o contexto é o que possibilita a construção do significado.

Seguindo a sugestão do filósofo, trataremos a linguagem com o dinamismo e com a criatividade que a constituem em seus usos diários no contexto de aprendizagem de L2<sup>7</sup> pela comunidade surda. Se a linguagem é uma atividade criativa e se é somente no processo interacional que o significado é co-construído, interessa-nos especialmente investigar os usos que dela fazemos nos jogos infantis com regras, pelas razões que expomos a seguir. No ato de jogar, as crianças utilizam regras e investem-se de papéis sociais que, normalmente, são padrões de comportamento dos

adultos com os quais convivem. O jogo também pode apresentar regras convencionais, pré-determinadas, por vezes, estipuladas pelas próprias crianças. Em ambos os casos, as crianças estão representando papéis que são guiados por regras e que um dia terão que desempenhar em contextos de vida real (Saliés, 2002).

Assim sendo, acreditamos que a metáfora utilizada por Wittgenstein não foi escolhida por acaso. *Jogo* envolve necessariamente interação, seja de dois ou mais interlocutores, ou somente de um interlocutor com a própria linguagem. A brincadeira ou o jogo infantil permeia toda a vida e é uma das primeiras e principais formas de interação da criança. É através dela que a criança vivencia pela primeira vez os jogos de linguagem, com suas regras e papéis. A criança reconstrói na brincadeira cenas do seu cotidiano, representando papéis do mundo adulto: o chefe dá ordens aos seus empregados, a professora ensina aos seus alunos, o super-herói promete salvar a população indefesa e vencer o vilão. A brincadeira, portanto, é um nascedouro de significados.

Quando Wittgenstein (1991: 114) afirma que “não podemos adivinhar como uma palavra funciona, temos de ver seu emprego e aprender com isso” está querendo dizer, em outras palavras, que a melhor forma de se desenvolver a linguagem é vivendo a linguagem. E, a melhor forma de viver a linguagem para a criança, é brincando.

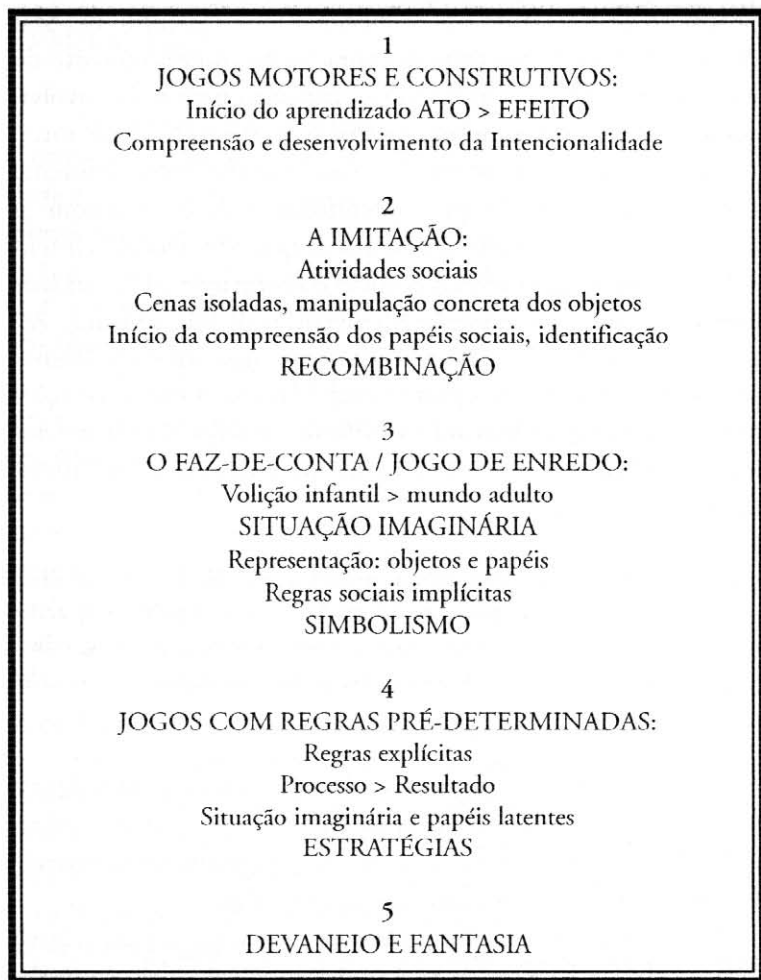
Freire (2002), discorrendo sobre a relação entre o jogo – enquanto atividade lúdica – e a educação, alinha-se à idéia de Wittgenstein. Para ele, tanto os jogos de linguagem, quanto os jogos lúdicos são formas de vida e meios pelos quais a criança aprende aspectos culturais necessários à vida:

O jogo é, como vemos, uma das mais educativas atividades humanas, se o considerarmos por esse prisma. Ele educa não para que saibamos mais matemática ou português ou futebol; ele educa para sermos mais gente, o que não é pouco (Freire, 2002: 87).

Tratando-se de aspectos específicos sobre a evolução do ato de brincar e mais em particular da relação dos jogos com a linguagem, Vygotsky (1998) descreve a evolução dos jogos infantis partindo de situações vivenciadas para situações imaginárias, ressaltando a importância e participação da interação da criança com o outro neste processo. Este autor acredita que o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança ocorre segundo os mesmos parâmetros. Neste processo de internalização, é essencial a imitação do comportamento dos adultos e/ou de outras crianças. A repetição de formas semelhantes de brincar, além de gerar prazer na criança, desencadeia novas relações entre as representações realizadas.

Se linguagem é vida (Wittgenstein, 1991) e a vida é um teatro (Goffman, 2002), então, a linguagem se confunde com a teatralização que é proporcionada pelos jogos que acompanham o ser humano até a idade adulta como acontece com os jogos de RPG. Desta forma, entendemos que os jogos e as representações estão presentes e atuantes durante todo desenvolvimento humano, independente da forma como se apresentam ou da atividade desempenhada. Seja em termos lúdicos ou sócio-culturais, os jogos constituem-se em linguagem e vice-versa. A Figura 1 resume a evolução dos jogos até a idade adulta.

Neste estudo, examinaremos o caso dos jogos com regras no processo interacional desenvolvido entre um aprendiz de português como L2 pertencente à comunidade surda, com 10 anos de idade e três facilitadoras. Consideramos que os jogos com regras surgem no desenvolvimento infantil por volta dos 6 anos e avançam até a idade adulta, tornando-se parte integrante do convívio sócio-cultural.



**Figura 1: A evolução dos jogos do nascimento até a idade adulta**

Como a imitação e a repetição se relacionam com o nosso propósito? Diversos autores (Tomasello, 2003; Tannen, 1999; Vygotsky, 1998; Piaget, 1999; Kishimoto, 2002; Elkonin, 1998) ressaltam a importância da imitação e da repetição no comportamento dos adultos e das crianças nos planos afetivo, cognitivo e discursivo, pois são estratégias discursivas que participam da

construção de identidade e de conhecimentos sócio-culturais. Mas é Tomasello (2003) que trata da imitação do comportamento do adulto pelas crianças como um pré-requisito para o desenvolvimento posterior de comportamentos mais flexíveis. Este autor, caracteriza toda a atividade da criança como essencialmente imitativa, considerando que a identificação da criança com os seus co-específicos e o entendimento de que estes são seres intencionais, provoca nas mesmas o início da formação da identidade necessária para o aprendizado e o viver de uma cultura. Assim, a imitação pode ser classificada como uma atividade flexível que, posteriormente, dá suporte a múltiplas combinações de ações e conceitos que desembocam na atividade criativa. Também lembramos Kishimoto (2002: 142), que, em seu artigo sobre Bruner, argumenta:

Ao repetir as brincadeiras nos contatos interativos com adultos, a criança descobre a regra, ou seja, a seqüência de ações que compõe a modalidade do brincar e não só a repete mas toma iniciativa, altera a sua seqüência ou introduz novos elementos.

Isto nos mostra que a imitação se confunde com o desenvolvimento da criatividade, propriedade da linguagem que a difere dos sistemas de comunicação animais, permitindo o exercício da intencionalidade e a formação da identidade.

Acreditamos que, por promover a interação social, as atividades simbólica e de representação desencadeadas pelo enquadre de faz-de-conta, pelo afeto positivo e pela cooperação, os jogos parecem ser uma atividade essencialmente constitutiva da construção do conhecimento e em última instância, da linguagem como prática social. Como tal, parece também constituir prática terapêutica propícia a oferecer oportunidades para a aquisição de L2 pelos surdos. Esta é a hipótese que vamos investigar. Procuraremos entender como a mediação por jogos, relaciona-se com o desenvolvimento da interlíngua<sup>8</sup> de uma criança surda.



### 3) Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida numa instituição de ensino – Curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro – que possui um programa educacional bilíngüe para crianças surdas, em que a primeira língua (L1) é a LIBRAS (Língua de Sinais Brasileira) e a segunda língua (L2) é o português. O atendimento fonoaudiológico tem por objetivo trabalhar a L2.

A metodologia utilizada foi a da *pesquisa-ação*. Através de um estudo qualitativo e longitudinal, que durou um ano, foram filmadas situações de interação entre a fonoaudióloga-pesquisadora, as estagiárias de fonoaudiologia (facilitadoras) e a criança surda. Outros atores como a professora surda e pedagoga intérprete também participaram das interações. A criança surda que participou do estudo era do sexo masculino, tinha 10 anos de idade, perda auditiva profunda bilateral, encontrava-se em atendimento no Ambulatório da UFRJ há 5 anos e cursava a 3ª série do ensino fundamental em uma escola de educação especial.

O estudo apresenta a análise de oito transcrições (Tr 1 a Tr 8) das interações face a face entre as facilitadoras e a criança surda, em situações de jogos com regras pré-definidas nos atendimentos fonoaudiológicos. Anteriormente à execução da pesquisa, os jogos foram selecionados e organizados em um programa de jogos pela pesquisadora. O programa de jogos previa que os mesmos deveriam ser jogados/aprendidos na atividade pedagógica em L1 antes de serem jogados no atendimento fonoaudiológico, o que ocorreu durante a pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida em duas fases. A primeira fase, em que se realizou a coleta de dados, foi predominantemente exploratória. Naquele momento, os princípios de análise ainda não haviam sido definidos, mas a observação preliminar foi decisiva para a escolha dos mesmos. A segunda fase foi composta pela tabulação e análise dos dados, momento em que os princípios já haviam sido definidos.

Ao final da execução do programa de jogos, que teve a duração de 12 meses, nosso propósito era comparar as competências que Cláudio (nome fictício) demonstrou possuir no início da pesquisa (Tempo 1 – T1) com as que demonstrou possuir ao final de um ano, quando concluímos o estudo (Tempo 2 - T2).

Analizamos a interação entre o ator surdo e as facilitadoras e avaliamos as oportunidades geradas para o desenvolvimento da linguagem oferecidas pelos jogos, observando os enquadres, papéis discursivos, afeto positivo, estratégias de envolvimento, identidade, intencionalidade, intersubjetividade, complexidade sintática e lexical e a coesão presentes em T1 (Tr 1-4) e T2 (Tr 5-8). Portanto, utilizamos categorias de análise da lingüística textual e da sociointeracional. Especificamente, observamos:

- A - repetição tipo auto ou da fala do outro – Grupo 1; referencial ou recorrencial – Grupo 2 utilizadas pela criança e pelas facilitadoras (Tannen, 1999 e Fávero, 2001);
- B – complexidade lexical e sintática: palavras de conteúdo e funcionais da fala da criança.

O *Grupo 1*, diz respeito à organização das falas utilizadas na repetição dos interlocutores e é composto por quatro subcategorias: a *auto-repetição no mesmo turno (A)*, a *auto repetição em turnos diferentes (B)*, a *repetição da fala do outro em turnos próximos (C)*, e a *repetição da fala do outro em turnos distantes (D)*.

O *Grupo 2*, diz respeito à repetição coesiva, ao tipo de coesão promovida pela repetição, ou seja, como e o quê é retomado da própria fala ou da fala do outro, que estruturas reaparecem e de que forma. Este grupo foi dividido em nove subcategorias, cinco delas fazem parte da *coesão referencial (1)*: a *reiteração simples (1.1)*, a *reiteração com alternância sucessiva de línguas – L1 e L2 (1.2)*, a *reiteração com alternância sucessiva de modo comunicativo – L1 e gestos (1.3)*, a *reiteração com utilização simultânea de línguas – L1 e L2 (1.4)*, a *reiteração com utilização simultânea de*

*modos comunicativos – L1 e gestos (1.5)*. No Grupo 2 foi considerada a participação da L1 (LIBRAS) e do modo comunicativo gestual utilizados nas interações, pois desempenham papel constitutivo na interação. As outras quatro subcategorias do Grupo 2 pertencem à *coesão recorrencial (2)*: a *recorrência de termos e expressões (2.1)*, à *recorrência sintática ou paralelismo (2.2)*, à *recorrência semântica ou paráfrase (2.3)*, e à *recorrência fonológica, segmental e supra-segmental ou ritmo e sonoridade (2.4)*. Neste grupo, consideramos apenas a produção dos interlocutores em L2 (português na modalidade oral).

Para analisar a *Complexidade Lexical* computamos a variedade lexical e da densidade lexical, onde a variedade reflete a proporção entre o número de itens lexicais diferentes dividido pelo total de palavras do texto, e a densidade lexical corresponde à proporção entre o número de palavras de conteúdo e o número total de palavras no texto. Para computarmos a *Complexidade Sintática* contamos a frequência de palavras funcionais encontradas no texto (cf. Saliés, 2004).

As repetições apresentadas pelos interlocutores foram classificadas conforme a divisão dos dois grupos. As duas classificações, Grupo 1 e Grupo 2, foram cruzadas e a partir deste cruzamento foram descritas as funções discursivas dos diversos tipos de repetição que ocorreram no corpus.

#### 4) Resultados

As *repetições coesivas referenciais* foram os recursos de repetição mais utilizados **pelas facilitadoras** (Grupo 2 – tipo 1). Quando apresentadas sob qualquer uma das formas de organização (Grupo 1), têm como funções principais *promover a compreensão* dos interlocutores, em especial da criança, utilizando a própria L2, a L1 ou a modalidade gestual; a *confirmar* ou *ratificar* o uso de estruturas pela criança, sinalizando que ela está pronta para utilizá-la em contextos semelhantes ou em novos contextos; e,

por fim, *ressignificar* idéias, relacionando estruturas de L2 às de L1 ou da modalidade gestual apresentada na própria fala da facilitadora e dos interlocutores, principalmente da criança. Ou seja, permitir que a criança possa funcionar em um nível superior à sua competência em L2, ou ainda, mover a interlíngua (L2) de um Tempo 1 para um Tempo 2.

As *repetições coesivas recorrentiais*, apresentaram-se menos produtivas na fala das facilitadoras, mas foram importantes do ponto de vista semântico-lexical, pois expuseram a criança ao *uso de termos familiares em novos contextos discursivos* e aproveitaram o contexto interacional para *relacionar significados*; também ajudaram a criança em termos morfo-sintáticos, pois geraram conhecimentos sintáticos de L2 através da *organização estrutural* realizada pelas repetições. Por fim, demonstraram como as *funções pragmáticas* podem ser executadas através de aspectos supra-segmentais da fala.

A organização das falas repetidas pela criança é muito semelhante aos padrões encontrados na fala das facilitadoras. Isto nos parece natural se tomarmos o dialogismo bakhtiniano como a espinha dorsal da construção do sentido e as práticas de socialização mediadas por atividades sociais (Ochs, 2002; Scollon, 2002) como o jogo. No entanto, diferentemente das facilitadoras, observamos que a frequência de repetição da fala do outro (C e D) produzida pela criança diminuiu no Tempo 2 em relação ao Tempo 1, enquanto que a auto-repetição no mesmo turno (A) apresentou maior frequência no Tempo 2 quando comparado ao Tempo 1. Isto nos sugere que, possivelmente, a criança, ao longo do processo de interação com os jogos, apresentou menos necessidade de se apropriar da fala das facilitadoras, ganhando autonomia lexical e construindo-se como sujeito do discurso. Ela posicionou-se epistemicamente e afetivamente; ela reagiu espontaneamente à fluidez discursiva, quebrando convenções interacionais. Conseqüentemente, passou a produzir mais auto-repetições pois, ao longo do processo, construiu-se como ator social.

Na análise das **repetições produzidas pela criança**, concluímos que as *repetições coesivas referenciais*, foram os recursos de repetição mais utilizados (Grupo 2 – tipo 1) nos jogos de linguagem. Já, as *repetições coesivas recorrentiais* (Grupo 2, tipo 2), apresentaram-se menos produtivas na fala da criança, mas foram importantes do ponto de vista semântico-lexical e morfo-sintático. Os dois tipos de repetições coesivas participaram no desenvolvimento de funções como *promover a compreensão* dos interlocutores, em especial das facilitadoras, utilizando a própria L2, a L1 ou a modalidade gestual; *confirmar* o uso de termos e estruturas de L2 em contextos semelhantes ou em novos contextos; *ressignificar* idéias transmitidas, relacionando estruturas de L2 às de L1; aprender a utilizar *termos e expressões em novos contextos discursivos*; aproveitar o contexto interacional para *relacionar significados*; desenvolver e demonstrar conhecimentos sintáticos de L2 através da *organização estrutural* realizada no uso das nas repetições; utilizar termos de L2 para *organizar e planejar o comportamento*; e, por fim, demonstraram como as *funções pragmáticas* podem ser executadas através de aspectos supra-segmentais da fala. Estas funções desempenhadas pela criança através da repetição na interação mediada pelos jogos com regras, permitiram que a criança pudesse funcionar em um nível superior à sua competência em L2, carregando a interlíngua para um Tempo 2.

#### 4.1) Comparação entre T1 e T2 – Complexidade Lexical e Sintática

Ao olharmos e compararmos as freqüências normatizadas de palavras de conteúdo e palavras funcionais em T1 e T2, observamos que enquanto a freqüência (n=662 em T1; n=581 em T2) de palavras de conteúdo diminuiu, a freqüência de palavras funcionais aumentou de T1 (n=337) para T2 (n=418). Ou seja, a complexidade lexical, em termos de densidade lexical, diminuiu mas o aprendiz de L2 passou a usar mais palavras funcionais para

construir sentido. Esta tendência é verdadeira em 95% das transcrições corroborando o entendimento anteriormente desenvolvido de que Cláudio aproximou a sua interlíngua da língua alvo.

Ou seja, apesar de depender da coesão referencial, a criança demonstrou ter progredido no uso da sintaxe, estando na fronteira entre a fase telegráfica e a fase transformacional do processo de aquisição de linguagem. No final dos 12 meses, conseguia exprimir pensamentos originais, ser criativo, brincar, blasfemar, usando L2. Em outras palavras, de T1 para T2, houve emergência da sintaxe.

O índice de *variedade lexical* que diz em que proporção a criança utilizou diferentes itens lexicais no seu discurso, também apresentou aumento do Tempo 1 para o Tempo 2, como podemos ver nas Tabelas 1 e 2. Este índice aponta para uma utilização mais variada por parte da criança de itens lexicais no Tempo 2.

Total de palavras em T1 (x)	427
Total de itens lexicais diferentes em T1 (y)	105
Variedade lexical em T1 =	0,25

Tabela 1: Variedade lexical da fala da criança em T1 (n:1000)

Total de palavras em T2 (x)	831
Total de itens lexicais diferentes em T2 (y)	214
Variedade lexical em T2 = $y/x$	0,26

Tabela 2: Variedade lexical da fala da criança em T1 (n:1000)

#### 4.2) T1 + T2: Um caminho de jogos para aproximar-se da língua alvo

Após termos discutido a participação da repetição no processo de aquisição da segunda língua da criança em estudo, finalizaremos a análise dos resultados retomando a discussão referente a aspectos da relação entre aquisição de L2 e a mediação por jogos e brincadeiras.

As crianças, no processo de aquisição de linguagem (L1) dependem de aspectos essencialmente sócio-culturais para compreenderem as diversas aplicações das formas lingüísticas e dos seus significados. O posicionamento do outro com quem a criança está interagindo e as relações de identidade que se estabelecem entre eles são mediadores entre o contato que a criança tem com a linguagem e as competências lingüísticas que desenvolve (Ochs, 2002). Isso não é diferente em L2. A criança, a princípio, compreende o posicionamento do outro em determinada ação através das formas lingüísticas que ele utiliza, e finalmente, passa a se identificar com o outro e a participar das atividades. Essa participação é o processo que a leva a construir sua própria identidade.

A criança surda nas transcrições analisadas demonstra basear as suas ações e a utilização das formas lingüísticas, durante a atividade de jogo, na compreensão do posicionamento dos interlocutores, no caso as facilitadoras, e na identificação que estabelece com as mesmas.

O jogo / brincadeira constitui uma forma de a criança desenvolver a habilidade de mudar de enquadre ou de papel conforme sinalizado pelas pistas contextuais. Durante o programa de jogos, observamos a maleabilidade com que a criança e as facilitadoras passavam de um enquadre para outro. Em um momento a criança era jogador, no turno seguinte já lhe era assinalado o papel de aprendiz e muitas vezes ela ainda assumia o papel de regulador da interação na mesma cena. Isto nos possibilitou perceber que a criança através dos jogos ia refinando a sua habilidade de desempenhar diferentes papéis em enquadres diversificados.

Para que as regras de um jogo possam ser executadas e os objetivos alcançados é necessário que o jogador estabeleça estratégias de ação. As estratégias tornam-se ainda mais importantes se considerarmos que, por mais que as regras pareçam ser fixas e imutáveis, a imprevisibilidade está presente em qualquer situação de jogo, principalmente do jogo social. Desta forma, no jogo com regras pré-determinadas, as estratégias de ação que são os

jogos de linguagem, estão baseados nas ações do outro que por vezes são imprevisíveis, apesar de as regras serem pré-determinadas. Ficou evidente que a criança esforçava-se para atingir os objetivos do jogo através de estratégias linguísticas e cognitivo-comportamentais. Estas estratégias muitas vezes eram utilizadas ou até mesmo ensinadas pelas facilitadoras. Mas em outros momentos, através do próprio contexto do jogo, a criança elaborava e utilizava suas próprias estratégias. No primeiro jogo do programa (Cara Maluca), apesar de a criança apresentar total compreensão das regras e objetivos, ela ainda necessitava utilizar as estratégias ensinadas pelas facilitadoras. Quando percebia que estava utilizando a estratégia de jogo menos produtiva, reorganizava a ação. Posteriormente, a criança demonstrou que sabia planejar a sua ação seguinte baseada na estratégia utilizada anteriormente. No decorrer do jogo, portanto, a criança planejou ações futuras baseadas em estratégias que havia aprendido na interação.

No exemplo (1), a compreensão de um comentário realizado em L2 pelas facilitadoras faz com que a criança inicie uma estratégia extremamente subjetiva. A criança de início parece querer amedrontar as jogadoras opositoras com a possibilidade de ela estar em uma posição vantajosa no jogo, porém, quando questionada diretamente sobre esta possibilidade pelas jogadoras, a criança utiliza uma mensagem no modo comunicativo gestual que não condiz com a mensagem da sua expressão facial. Portanto, a criança utiliza uma mensagem dúbia (ironia) para que as jogadoras opositoras fiquem sem saber qual a sua real posição no jogo. Esta estratégia é apresentada pela criança de uma maneira totalmente espontânea, ou seja, ela mesma começa a elaborar as suas próprias estratégias:

Exemplo 1 (Tr<sup>9</sup> 7, t<sup>10</sup> 20 a 32)

F<sup>11</sup> 1 í:: meu jogo tá bobo... não tem nada de bom no meu jogo

[



C<sup>12</sup> \_\_\_\_\_ ((olha para P, olha para seu jogo e faz expressão de sorte))

[

F2

i::

F3 i:: tá bom? ((perguntando para C))

[

F1 ((aponta para C)) olha/

C (coringa)

[

F3 ai meu deus!

F1 ãh:::?

C (coringa)

F1 você deve ter um super coringa?... você tem... **você tem um super coringa?**

{você ter} {você ter}

C \*não\*

F1 mais quatro?

{mais quatro?}

C \*não\* ((com expressão de deboche))

Nossos dados também sugerem que a criança surda percebe a intencionalidade do outro e interage através da intersubjetividade que envolve a linguagem. A criança através do comportamento intersubjetivo inverte papéis com seu interlocutor, colocando-se no lugar do outro e, assim, utilizando o mesmo comportamento comunicativo, adaptado para si (Tomasello, 2003). Isto aconteceu em várias cenas e o exemplo 2 ilustra este tipo de estratégia:

Exemplo 2 (Tr 6, t 18 a 32)

F1 ai:: ((tira uma carta)) **uhú:: oba** ((comemorando))

C ((tira uma carta))

F1 **quanto?** ((referindo-se a C))  
C (**quanto?**) ((aponta F1))  
 F1 **cinquenta**  
C ((aponta F2))  
 [  
 F2 **quanto você?**  
                   \**você*\*  
C (**você**) ((apontando F2))  
 [  
 F2       **quanto? você primeiro**  
                   \**não*\*  
C (**você**) ((apontando F2))  
 F2 **cinquenta e cinco**  
 P ã:: {cinquenta e cinco} cinquenta e cinco  
 [  
 F2 ((*comemora*))  
 F1 e **você?** ((apontando C))  
C (**quarenta e cinco**)

Os exemplos 1 e 2 evidenciam o envolvimento e a motivação com que a criança interage durante os jogos, genuinamente procurando usar a segunda língua. O foco da criança, no entanto, não está no aprendizado, mas no processo, no próprio jogo, não no objetivo de aprender uma língua (Saliés, 2002). Este pode ser considerado um dos aspectos centrais da utilização dos jogos como mediadores da aprendizagem de uma L2. A criança comemora constantemente, interage com as facilitadoras a todo o momento, faz comentários sobre os acontecimentos durante os jogos, ou seja, mostra-se totalmente desejoso de participar ativamente do momento de jogo.

## 5) Conclusão

Durante o processo interacional mediado por jogos com regras, como os utilizados neste estudo, observamos uma tendên-

cia muito forte de apropriação do discurso do outro. Esta idéia também vai ao encontro da proposta bakhtiniana de constituição da consciência individual a partir do material semiótico exterior, como também das idéias de Tannen (1999) e Tomasello (2003) sobre o processo de envolvimento e desenvolvimento cultural através desta estratégia de interação discursiva.

Nossos dados corroboram esta visão. A repetição / imitação foi um dos fenômenos discursivos que encabeçou o desenvolvimento da interlíngua da criança de T1 para T2. Observamos que a utilização da auto-repetição, da coesão referencial e o aumento do uso de palavras funcionais foram os indícios deste desenvolvimento. A criança, longitudinalmente, apresentou movimentos no desenvolvimento de sua interlíngua, chegando à fase de emergência da sintaxe.

As facilitadoras atuaram na ZDP da criança fornecendo *inputs* compreensíveis, construindo andaime, e expondo a criança aos jogos de linguagem. Desta forma, elas envolveram e motivaram a criança a jogar, afastando o foco da atenção da aprendizagem de língua para o processo do jogo, da competição. Na interação através dos jogos, as facilitadoras sinalizaram, através de pistas contextuais, os múltiplos enquadres constituintes dos jogos, assim como os papéis que os tipificam. Também utilizaram a repetição como uma estratégia discursiva e instrucional, sem que o fluxo da conversação fosse prejudicado, envolvendo a criança na conversação em L2, através das várias funções que esta desempenhava, fazendo de L2 um meio para atingir um fim.

A interação entre a criança e as facilitadoras se deu através dos jogos de linguagem: perguntas, esclarecimentos, uso aditivo de L1, comemorações, lamentações, narrativas, conclusões, diretivas; dentro dos quais encontram-se imbricadas em camadas múltiplas a coesão referencial, a auto-repetição, a repetição da fala da criança confirmando a assertividade. A fala de um torna-se o espelho do outro em um processo dialógico e intersubjetivo. As ações mostram que a mediação por jogos permitiu que a criança

se posicionasse como sujeito do discurso, construindo sua identidade na atividade de jogos.

Nesta interação, houve predomínio da repetição como estratégia de envolvimento, organização, confirmação, ressignificação, e demonstração de funções pragmáticas como torcer, comemorar, lamentar, lembrar, utilizadas tanto pela criança quanto pelas facilitadoras. A criança e as facilitadoras utilizaram, predominantemente a coesão referencial e a auto-repetição como estratégias discursivas.

Finalmente, observamos como se deu o movimento de progressão da interlíngua da criança, longitudinalmente. Houve progressão, pois a criança passou da dependência predominante do léxico na construção de sentido para o uso mais equilibrado do léxico e da sintaxe. No Tempo 2, a criança utilizou um número maior de palavras funcionais. Os jogos de brincar mostraram ser jogos de linguagem.

## 6) Referências

AMORIM, M. A. C. *O processo ensino-aprendizagem do português como segunda língua para surdos: os elementos conectores conjuntivos*. 2004. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11ª Edição. São Paulo: Hucitec, 2004.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CROOKALL, D.; OXFORD, R. *Simulation, gaming, and language learning*. New York: Newbury House Publishers, 1990.

- ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FÁVERO, L.L. *Coesão e coerência textuais*. 9ª Edição. São Paulo: Ática, 2001.
- FREIRE, J. B. *O jogo: entre o riso e o choro*. Campinas: Editora Autores Associados, 2002.
- GOFFMAN, E. *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press, 1982.
- \_\_\_\_\_. *A representação do eu na vida cotidiana*. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- GOLDFELD, M. Surdez. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Fundamentos em fonoaudiologia: linguagem*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- \_\_\_\_\_. (org.). *A criança surda*. 1ª ed. São Paulo: Plexus, 1997.
- KISHIMOTO, T. M. Bruner e a brincadeira. In: \_\_\_\_\_. (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- \_\_\_\_\_. O jogo e a educação infantil. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 4a. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- KOCH, I.V. *A inter-ação pela linguagem*. 8ª. Edição. São Paulo: Contexto, 2003.
- KOZLOWSKI, L. A proposta bilingüe de educação do surdo. *Revista Espaço*, p. 47-53, abr. 1998.

OCHS, E. Becoming a speaker of culture. In: KRAMSCH, C. (org.). *Language acquisition and language socialization*. New York and London: Continuum, 2002.

\_\_\_\_\_. Constructing social identity: a language socialization perspective. *Research on language and social interaction*, 26(3), p. 287-306. 1993.

PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SALIÉS, T. G. Texts as image schemas. In: MODER, C.L.; MARTINOVIC-ZIC, A. (orgs.) *Discourse across languages and cultures*. Studies in Language Companion 68. Chapter 17, pp. 293-319. Amsterdam: John Benjamins, 2004.

\_\_\_\_\_. Promoting strategic competence: what simulations can do for you. *Simulation and Gaming: An International Journal of Theory Practice and Research* 33 (3), pp. 280-109. Sage Publications: Amsterdam, Holland, 2002.

\_\_\_\_\_. Simulations/Gaming in the EAP writing class: benefits and fallbacks. *Simulation and Gaming: An International Journal of Theory Practice and Research*, 33 (3), pp. 316-329. Sage Publications: Amsterdam / Holland, 2002.

SCOLLON, R. Cross-cultural learning and other catastrophes. In: KRAMSCH, C. (org.). *Language Acquisition and Language Socialization*. New York and London: Continuum, 2002.

SKLIAR, C. (org.). *Atualidades da educação bilíngüe para surdos*. v. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SILVA, D. N. H. *Como brincam as crianças surdas*. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

SILVA, R. T. *Português como segunda língua: contribuições para a implantação de um programa de ensino bilíngüe para surdos*. 2004. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (orgs.). *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus, 2003.

TANNEN, D. *Talking voices: repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. 6ª ed. New York: Cambridge University Press, 1999.

TURNER, M. *The Literary Mind: The Origins of Thought and Language*. New York: Oxford University Press, 1996.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Organizadores: Michael Cole *et al.*. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7a. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Trad. José Carlos Bruni. 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

<sup>1</sup> Língua de Sinais Americana.

<sup>2</sup> Língua Brasileira de Sinais.

<sup>3</sup> Filosofia de educação de surdos que preconiza o aprendizado pelo indivíduo surdo da língua oral utilizada no seu país, como primeira forma comunicativa, para que, desta forma, possa integrar-se de maneira mais eficaz à comunidade ouvinte.

---

<sup>4</sup> Filosofia de educação de surdos que não considera a língua de sinais prejudicial ao surdo e sim instrumento muito eficaz e significativo no desenvolvimento social, emocional e cognitivo do mesmo. No entanto, o bimodalismo (utilização de sinais, gestos e oralidade) é o recurso mais importante da Comunicação Total, usado para facilitar a comunicação do surdo.

<sup>5</sup> Indivíduos que apresentaram perda auditiva congênita ou anterior ao seu desenvolvimento lingüístico completo.

<sup>6</sup> Referente ao grau da surdez que pode ser: leve, moderada, severa e profunda.

<sup>7</sup> Segunda língua.

<sup>8</sup> Sistema mental de aprendizado e desenvolvimento contínuos da L2.

<sup>9</sup> Transcrição.

<sup>10</sup> Turno.

<sup>11</sup> Facilitadora.

<sup>12</sup> Criança surda.