

# Enquadres, Esquemas de Conhecimento e *Footing* na Interação de uma Criança Surda e de suas Terapeutas através de Jogos com Regras

Priscila Starosky<sup>1</sup>

**Resumo:** Os jogos são uma atividade que possibilita o posicionamento e a ação da criança ao permitir que ela se engaje no enquadre de brincadeira. Para Goffman (1982), a noção de enquadre é dinâmica e ocorre no curso da interação; e *footing* seria a habilidade do falante mudar de um enquadre a outro, negociando a relação entre os interlocutores. Tannen e Wallat (1987) também sugerem que se use o conceito de *enquadre* para denominar as informações que são co-construídas numa interação. No presente trabalho, que tem como modelos metodológicos a micro-análise etnográfica (Erickson e Shultz, 1981) e a pesquisa-ação (Thiollent, 2003), analisamos as mudanças de *footing* e enquadre na interação face a face de uma criança surda com sua terapeuta (fonoaudióloga) em situações de jogos com regras pré-determinadas. Durante os jogos, observamos a maleabilidade com que a criança e seus interlocutores passam de um enquadre para outro. Observou-se que a interação através de jogos constitui uma forma da criança desenvolver a habilidade de mudar de enquadre ou de *footing* conforme sinalizado pelas pistas contextuais.

## 1) Introdução

Os estudos sobre jogos e brincadeiras têm-se intensificado nos últimos anos, dado o prestígio que este tipo de atividade vem adquirindo nos contextos educacionais e terapêuticos, principalmente. Neste estudo, abordarei questões lingüístico-interacionais, à luz da Sociolingüística Interacional, relacionadas a atividades de jogos infantis.

Este trabalho tem por objetivo aprofundar o estudo dos modos interacionais de crianças surdas e de suas terapeutas, analisando, especificamente, as mudanças de *footing* realizadas pela criança surda e a facilitadora (terapeuta) nos enquadres instrucional e competitivo observados durante o jogo e, também, a relação entre os esquemas de conhecimento e os enquadres nas situações interativas dos jogos com regras.

O meu interesse pelo tema surgiu da necessidade de aprimoramento do trabalho terapêutico-pedagógico realizado com crianças surdas. No contexto terapêutico fonoaudiológico bilingüe, a fonoaudióloga tem por função trabalhar a aquisição/aprendizado da segunda língua (português, no caso do Brasil), seja na modalidade oral ou escrita. Observo que, neste trabalho, muitas vezes, é oferecida atenção excessiva ao “treino” e aprendizado de aspectos formais da língua, principalmente no que diz respeito aos níveis fonético-fonológico e morfo-sintático. Apesar da importância deste, esta abordagem não é suficiente, ou até mesmo adequada, para que as crianças surdas alcancem uma competência satisfatória no que se refere ao uso real da língua que está sendo trabalhada. Outra crítica refere-se às metodologias de trabalho empregadas que, por vezes, não consideram o desenvolvimento

---

<sup>1</sup> Orientadora: Profa. Tânia Saliés

infantil para estabelecerem práticas mais conscientes e motivadoras. É neste contexto, portanto, que situo a minha escolha temática e metodológica, ou seja, a de lançar mão da utilização da brincadeira/jogo como instrumento terapêutico e instrucional e a de escolher como objeto de estudo a interação das crianças surdas e de suas terapeutas, utilizando conceitos da Sociolinguística Interacional que tentam dar conta da construção de significado situada no discurso e na interação social.

Na primeira parte deste artigo, irei apresentar e discutir alguns estudos sobre brincadeira e jogos relacionados à aquisição de linguagem da criança. Posteriormente, irei tratar dos conceitos-chave para a análise do *corpus* e da orientação metodológica seguida. Na terceira parte, realizarei a análise do *corpus*, aplicando os conceitos mencionados e discutindo suas particularidades. E, por fim, nas considerações finais, relacionarei os resultados aos meus objetivos iniciais, e discutirei possíveis desdobramentos.

## **2) Jogo/Brincadeira e Linguagem**

Os jogos e as brincadeiras envolvem necessariamente interação, seja de dois ou mais interlocutores pela linguagem, ou somente de um interlocutor com a própria linguagem. A brincadeira/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.

O uso da linguagem é uma atividade tão dinâmica quanto o jogo (Wittgenstein, 1991) e é somente no uso da linguagem que podemos compreender os diversos significados, portanto, interessa-nos especialmente relacioná-la aos jogos infantis ou ao ato de brincar. No ato de brincar, 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. Segundo Saliés (2002), 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.

O jogo é uma atividade de fala de orientação imaginária, em que os atores têm de marcar a comunicação, utilizar enquadre de brincadeira. Susan Hoyle (1993) realizou um estudo da exploração da laminação de experiências por parte de crianças (8 e 9 anos, seu próprio filho e amigos) na criação e encaixamento de enquadres durante o jogo. Discordou de

Johnstone (1987)<sup>2</sup> que sugeriu que a manipulação de *footings* era uma realização que acontecia tardiamente nas crianças (por volta dos 14 anos). Ela demonstrou que havia diferenças entre as mudanças de *footing* em situações em que as crianças estavam falando da brincadeira enquanto participavam da mesma e, de quando estavam “de fora”. Através deste estudo, concluiu que as crianças têm habilidade discursiva analítica em relação aos diversos enquadres de uma atividade de fala, e que os enquadres criados no jogo/brincadeira das crianças são essenciais para o entendimento desta habilidade nos adultos.

Ochs (2002), num estudo realizado com crianças autistas, descreve alguns conhecimentos sociais e culturais necessários para uma pessoa fazer parte de um ritual ou jogo. Para ser um jogador ou membro de determinado ritual, é necessário saber as categorias e regras das atividades envolvidas, as expectativas e as estratégias, para que se estabeleça a identidade social do participante. Desta forma, as crianças lance a lance testemunham o surgimento gradual das construções interacionais e das realidades sociais que fazem parte do jogo e, em última instância, da vida em sociedade.

### **3) Enquadre, Esquemas de Conhecimento e *Footing***

Segundo Goffman (1979), a atividade de fala é um conceito insuficiente para dar conta do “encontro social”, do qual não somente os momentos de fala, ou seja, o discurso verbal é constitutivo, mas também todos os outros rituais não verbais presentes na interação de dois ou mais indivíduos, rituais que sinalizam desde a abertura até o encerramento do “envolvimento articulado”. Portanto, nesta perspectiva, a análise somente de momentos de fala perderia de vista vários aspectos importantes da construção de sentido na interação. Assim, podemos compreender o encontro dos participantes (falante / ouvinte na concepção desenvolvida por Goffman) nos jogos e brincadeiras: um conjunto de comportamentos verbais, não verbais e ritualísticos que constituem uma unidade de análise.

Para entendermos estas características constitutivas das atividades de fala, os conceitos de enquadre, esquemas e *footing* são essenciais. Tannen e Wallat (1987) dizem que enquadres e esquemas refletem a noção de estrutura de expectativa que pode ser entendida em termos do conhecimento envolvido na interação e compartilhado ou não pelos participantes. Na visão sócio antropológica (Goffman, 1982) *enquadres* são a definição do que está acontecendo em determinada interação e dependem de uma tarefa interpretativa, co-construída durante a interação pelos participantes. Enquadres interativos são, portanto a “*percepção de qual atividade está sendo encenada, de qual sentido os falantes dão ao que dizem (...) emergem de*

---

<sup>2</sup> In: Hoyle, 1993.

*interações verbais e ã verbais e são por elas constituídos*” (Tannen e Wallat, 1987, p.189).

Neste trabalho, consideramos os jogos/brincadeiras como um tipo de enquadre ou moldura comunicativa interacionais e dinâmicos, conforme Goffman (1982), Tannen e Wallat (op.cit), na qual os participantes assumem papéis e interagem de uma maneira bem característica, segundo as regras do jogo.

Ainda sobre enquadre, Batenson (1972) afirma que enquadre delimita “*a classe ou conjunto de mensagens ou ações significativas*” importantes para a compreensão, ou seja, é a metamensagem pela qual os enunciados do discurso são compreendidos. No seu estudo com macacos, ele desenvolveu a idéia de que esta tarefa interpretativa tem início na evolução das brincadeiras que se constituí, portanto, como um importante passo na evolução da comunicação. Para ele, o enquadre de brincadeira seria formado de sinais paradoxais ou trocados que são “não-verdadeiros” ou “não-intencionados” e aquilo que denotam, na verdade, não existe.

Os *esquemas*, na visão da Psicologia Cognitiva, Semântica Lingüística e Inteligência Artificial, são estruturas de conhecimento, ou seja, modelos de conhecimento baseados em experiências anteriores no mundo (Tannen e Wallat, 1987). Apesar da aparência “estática” do conceito de esquema, quando comparado com a noção de enquadre, ele pode adquirir um aspecto dinâmico na medida em que entendemos que os esquemas podem ser ativados ou não durante a interação. Ou seja, um modelo de conhecimento ou o que um participante entende por tal coisa é ativado no decorrer da interação, e pode ser revisto neste processo, formando, assim, um novo esquema. Tannen e Wallat (1987), usando exemplos de interação numa consulta médica, demonstram a complexidade interativa das duas estruturas de conhecimento; mostram como as noções de *esquema* e *enquadre* explicam grande parte do que acontece numa interação, tanto em termos de sucesso comunicativo quanto em termos de falhas interpretativas e quebras na comunicação.

Consideramos que o jogo/brincadeira constitui uma forma da criança desenvolver a habilidade de mudar de enquadre ou de papel e de interpretar a ação do outro, conforme sinalizado pelas pistas contextuais, bem como de ativar esquemas de conhecimentos e reformulá-los.

Para finalizar a discussão dos conceitos fundamentais para esta análise, trataremos da noção de *footing* que Goffman (1979), dentre várias descrições, definiu como a “... *habilidade de um falante competente de ir e vir, mantendo em ação diferentes círculos*” (p. 147). Para o autor, as mudanças de *footing* podem ser entendidas como mudanças de enquadre. Estas mudanças envolvem posicionamento, postura ou projeção pessoal do interlocutor e podem ser

evidenciadas pela alternância de código, alternância prosódica, entre outros marcadores lingüísticos ou para-lingüísticos.

Acreditamos que, através da análise dos diversos *footings* em interação com jogos, poderemos perceber mudanças sutis que refletem os modos e estruturas de participação, os encaixamentos e as ritualizações, dentre muitos outros sinais discursivos e metadiscursivos que indicam o quanto os participantes são hábeis em co-construir significado durante a interação.

#### **4) 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 uma combinação de *pesquisa-ação* (Thiollent, 2003) e *micro-análise etnográfica* (Erickson e Shultz, 1981). Através de um estudo qualitativo e longitudinal, que durou um ano, foram filmadas situações de interação entre a fonoaudióloga-pesquisadora (facilitadora), as estagiárias de fonoaudiologia (facilitadoras), a criança surda escolhida para o estudo e, esporadicamente, outras crianças surdas da mesma faixa etária. Do estudo participaram também outros atores, como a professora surda e a pedagoga intérprete, que trabalhavam os jogos em L1, anteriormente ao trabalho em L2. Foi selecionada uma criança surda do sexo masculino, de 10 anos de idade, com perda auditiva profunda bilateral, 5 anos em atendimento nesta instituição, cursando a 3ª série do ensino fundamental em uma escola de educação especial.

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.

Das oito (08) transcrições (Tr 1 a Tr 8 – normas de transcrição – Anexo 1) de interações face-a-face, entre as facilitadoras e a criança surda, em situações de jogos com regras pré-definidas nos atendimentos fonoaudiológicos, foi selecionada somente uma para este trabalho. A transcrição escolhida foi a Tr 4 (Anexo 3; Jogo Sopão da Magali – Anexo 2), na qual outras crianças surdas participaram e somente a fonoaudióloga-pesquisadora atuou como facilitadora. Essa transcrição foi a escolhida do universo das oito, pois apresentava mais

subsídio de análise de interação criança/criança, além de facilitadora/criança.

## **5) Análise dos Dados e Discussão dos Resultados**

Durante o programa de jogos, observamos a maleabilidade com que as crianças e a facilitadora 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 assumiu o papel de regulador/líder da interação na mesma cena. Isto nos possibilitou perceber que a criança, através dos jogos e da interação com as suas facilitadoras, ia refinando a sua habilidade de desempenhar diferentes papéis em enquadres diversificados.

### **5.1) O Enquadre Instrucional e o Enquadre de Liderança**

A facilitadora-pesquisadora assumiu o papel de *mediadora líder*. Ela, na maioria das vezes, tomava a iniciativa de introduzir a criança nos jogos, retomando com a mesma as regras e lembrando-lhe que naquele momento ela deveria usar preferencialmente o Português como L2.

Também foi espontaneamente estabelecido, ao longo do processo, como função da pesquisadora, instruir formalmente a criança durante o jogo em qualquer aspecto novo que surgisse, fosse ele lingüístico (por exemplo, estruturas de L2 desconhecidas pela criança) ou comportamental-cognitivo (como dificuldade de compreensão da regra do jogo ou de alguma estratégia que poderia facilitar a busca do objetivo do jogo).

A facilitadora, apesar de não apresentar fluência em LIBRAS, permitia e acolhia a utilização da mesma e de diversos gestos por parte das crianças, como também utilizava os mesmos quando julgava necessário.

Em todas as situações de jogos, a criança já tinha conhecimento das regras e objetivos dos jogos, pois os mesmos haviam sido trabalhados anteriormente em L1. As responsáveis pelo trabalho pedagógico em L1 (professora surda e pedagoga) eram consultadas quanto ao desempenho e compreensão dos jogos pela criança. A mesma só iniciava um jogo em L2 quando já tinha um bom conhecimento do mesmo em L1. Desta forma, a criança encontrava-se muito animada e interativa durante as situações de jogos em L2, pela segurança que encontrava no conhecimento das regras. Era de conhecimento dela que naquele momento deveria usar, preferencialmente, o Português (L2). A criança, aparentemente, não apresentava nenhuma oposição ou sentimento negativo em relação ao uso de L2. Todo este contexto proporcionou que, em situações de jogos em grupo com outras crianças surdas, a criança em estudo lembrava e auxiliava as mesmas quanto ao uso de L2 e às regras dos jogos.

### Exemplo 1

1. Y {fácil - *cla*: cartas tirar pegar}
2. P **é fácil?** o... **você junto comigo tá bom?...tá?** ((dirigindo-se a Y))  
{fácil} {junto}
3. Y {saber}
4. G ((distribui os cartões dos ingredientes aos jogadores))
  
5. M ((distribui cartas dos personagens aos jogadores))
6. **C ((devolve um dos cartões a G))**
7. P **não... não... só três... ó só três tem que tirar um** ((dirigindo-se a G))  
{so}

No exemplo acima (exemplo 1), os turnos em negrito referem-se à facilitadora (P) e a criança em estudo (C). Percebemos, neste momento, que a facilitadora define o seu papel de mediadora-líder indicando como será a organização do jogo: ela e Y irão jogar juntos (turno 2). E, novamente, no turno 7, ela assume o papel de instrutora em relação às regras do jogo. A criança estudada (C), no turno 6, antecipa e chama a atenção da facilitadora para um equívoco de outra criança, atuando, assim também como um mediador e líder, mas numa posição secundária em relação à da pesquisadora.

No próximo exemplo (exemplo 2), a facilitadora se mantém no papel de instrutora (turnos 18, 20 e 22), mas isso não impede que outra criança (Y) atue dentro desse enquadre também como instrutor (turno 19) e ao mesmo tempo como aprendiz (turno 21), ou que a criança em estudo (C) também atue como instrutora (turno 23), mas novamente numa posição secundária à da facilitadora. As crianças, geralmente, dirigem-se como instrutoras ao grupo repetindo a fala da facilitadora, preferencialmente em L2, que é a língua de prestígio nesta situação interacional (turnos 19 e 23).





objetivo final do jogo era constantemente lembrado, para ajudar na compreensão de estratégias cognitivas e comportamentais que deveriam ser utilizadas pela criança.

O relacionamento entre as facilitadora e as crianças era o mais próximo possível durante os jogos. Ela almejava que a relação com a criança fosse de igual para igual e, aparentemente, era assim que as crianças a viam sem, no entanto, deixar de recorrer a ela quando necessitavam de ajuda. Ou seja, a relação entre a criança e a facilitadora apresentava simetria, pois a facilitadora considerava a criança um agente do discurso semelhante a ela mesma na interação mediada por jogos (Cf. OCHS, 2002).

Em todos os jogos apresentados, havia objetivos a serem alcançados, e somente um jogador ou “time” poderia alcançá-los, tornando-se, assim, vencedor do jogo. A facilitadora enfatizava este aspecto competitivo e desafiador dos jogos, para que a criança se sentisse motivada e demonstrasse iniciativa, elaborando estratégias espontaneamente. Assim, a facilitadora trabalhava a relação de afeto positivo (SALIÉS, 2002), transferindo a atenção da criança do objetivo de aprender a L2 para o processo de jogar os jogos de linguagem. Esta atuação é similar ao que GOFFMAN (1979) considera como “animador”, ou seja, o participante que direciona o “endereçamento” da mensagem durante a interação grupal.

#### Exemplo 4

61. C eu tiro Yuri  
62. P isso  
63. G {M *cla*: levantou uma carta} ((dirigindo-se a P))  
64. P não pode... né?  
65. M ((estica o braço e as mãos para pegar uma carta de C))  
66. C (calma)  
\*esperar\*  
67. P cAlma... cAlma... cAlma... cAlma  
\*calma\* \*calma\* \*calma\*\*calma\*  
[  
68. C \_\_\_\_\_ {conhecer M} \_\_\_\_\_  
69. G {*cla*: levantar uma carta}... não pode... não pode  
{não}

No exemplo 4 acima, podemos observar que a facilitadora exerce múltiplas funções como confirmar (turno 62), fechar idéia (turno 64) e confirmar enfatizando com entonação (turno 67), todas elas relacionadas a falas anteriores das crianças. A facilitadora, provavelmente, utiliza estes recursos com o objetivo de tornar comum a todos os participantes mensagens que estavam oficialmente endereçadas a ela ou a outras crianças e, no turno 69, vemos que uma das crianças utiliza o mesmo recurso que a facilitadora.

### 5.3) O Enquadre competitivo e o enquadre de brincadeira

As crianças assumiam o papel de *jogadora* quando interagem competitiva ou

colaborativamente com a facilitadora e entre si, dependendo da sua posição – opositor ou companheiro de time. Alguns comportamentos das crianças, como de desafiador e o competitivo, eram baseados em comportamentos anteriores assumidos pelas facilitadoras.

### Exemplo 5

87. M ((fica embaralhando as cartas em baixo da mesa))  
 [
88. G ((chama M))... (bora... bora)... ((tira a carta de M))
89. M ((tira uma carta de C))
90. C ((tira a carta de Y))...{eu saber}((fica pulando feliz na cadeira))
91. P ((olha as cartas de Y e aponta para ele tirar uma carta de G))
92. Y ((fica olhando as cartas de G))
93. G (A::) ((reclama de Y com P))
94. Y {saber} ((tira a carta e mostra a P)) \*positivo\*  
 [
- ((M G e C pegam as colheres))

O exemplo 5 mostra uma situação em que, apesar da pouca verbalização, as crianças vivenciam entre si um momento de muita competitividade, pois uma jogada está para ser decidida. Cada uma das crianças tem uma reação diferente, mas todas denunciam que eles sabem que é um momento decisivo e importante, como embaralhar as cartas embaixo da mesa (turno 87), reclamar pedindo para que o jogo tenha continuidade (turno 88 e 93), demonstrar felicidade e brincar ao acreditar que está em vantagem em relação aos outros jogadores (turno 90) e indicar que alcançou o objetivo (turno 94). Esta seqüência de ações e falas compõe o enquadre competitivo e de brincadeira em que as crianças assumem o papel de rivais, tentando sempre estar de alguma forma em vantagem: ora, ressaltando o erro do outro ou elaborando estratégias de ação, ora comemorando um posicionamento vantajoso.

### Exemplo 6

195. Y \*esperar\*
196. C ((tira a carta de M))
- 197. M nhe:::... \*chorar\***
198. G ((imita M))
199. P porque que você tá chorando? ((pergunta a M))
200. M {brincar}
201. P a:: bom

Novamente, no exemplo 6, encontramos uma situação em que o enquadre competitivo e de brincadeira está em funcionamento. No turno 197, a criança lamenta a sua má sorte no jogo simulando um choro, e (G) no turno 198 imita (M) como uma forma de demonstrar superioridade, zombando do seu rival.

### 5.4) Esquemas que surgem e se transformam em interação

Cada jogo possuía um tema, um conjunto de regras, objetivos e jogos de linguagem que seqüencialmente encontravam-se interligados. Alguns deles estavam ligados a um tema

literário atual do mundo infantil, por exemplo, a Turma da Mônica. Nesses momentos, era necessário que a mediadora líder se certificasse de que a criança dispunha de conhecimentos sobre os personagens e o contexto em geral para que assumisse o papel assinalado pelo contexto e compreendesse os papéis assumidos pelas facilitadoras. No entanto, além desses papéis específicos (Mônica, Cebolinha, Cascão, Magali etc.), outros papéis encontravam-se inseridos nos temas de cada jogo (cozinheiro, dono de pizzaria ou pizzaiolo, comprador, filho, aluno, amigo, detetive). Os papéis, portanto, envolviam diversas atividades sociais que eram executadas através dos jogos de linguagem estabelecidos em cada jogo. Através da experienciação desses diversos papéis presentes nos jogos, desenvolviam-se práticas e hábitos inerentes ao real, ou seja, a criança tinha a oportunidades de se desenvolver como “gente” durante a interação com as facilitadoras (FREIRE, 2002). Assim, a *mediadora líder* procurava estabelecer relação entre os temas dos jogos e as experiências cotidianas da criança, ativando esquemas de conhecimento e revisando-os durante a interação com os jogos.

### Exemplo 7

202. C tirei... amarelo... não tem {cla: jogar na tigela}  
 {cla: tirar... amarelo}  
 [
203. P amarelo... então tá bom ta...então vamos lá... vou embaralhar
204. C ((chama P))... porque... porque sorte... sorte...  
 {porque sorte... porque sorte M e G}
205. P é... precisa de sorte mas você teve azar  
 {azar}
206. C (Yuri azar)  
 {Y azar}
207. P é... quem tá empatado?... quem tá empatado?... M ((aponta para M)) e  
 {empatado}  
 G ((aponta para G)) empatado...C ((aponta para C )) e Yuri ((aponta para  
 {empatado}  
 Y)) empatado... zero a zero... e um a um  
 {empatado} {zero C zero Y... um G um M}
208. G {azar} ((aponta para C))
209. P é... azar... azar
210. G (azar)... (azar) ((aponta para C))

Encontramos, no exemplo 7, o momento interacional em que o esquema de conhecimento relacionado aos conceitos de sorte/azar estão sendo ativados. O enquadre competitivo foi o ativador deste esquema, assim como pode funcionar como um facilitador na revisão, transformação e construção deste modelo de conhecimento, através da interação dos participantes.

## 6) Considerações Finais

Através das brincadeiras e jogos, as crianças constroem sentido em cooperação. No decorrer deste trabalho, isto foi observado na análise dos enquadres interativos, dos esquemas

de conhecimentos e das mudanças de *footing* constitutivos do encontro social que é o jogo.

Em relação aos enquadres, podemos dizer que predominaram, tanto nos modos de interação da facilitadora, quanto nos das crianças, dois tipos: o enquadre instrucional e de liderança e o enquadre competitivo e de brincadeira. No decorrer da interação, os participantes estiveram em constante vai-e-vem, passando de um enquadre a outro através de mudanças de *footing*, evidenciadas, principalmente, por mudanças prosódicas, alternância de código (L1/L2), repetições e simulações teatralizadas. As crianças, além de demonstrarem entendimento das mudanças de *footing* realizadas pela facilitadora, demonstraram capacidade de manipular os *footings*, utilizando estas mudanças em prol de seus objetivos no jogo. Os enquadres também foram importantes na ativação de esquemas de conhecimento durante o jogo.

Considero que este trabalho foi uma contribuição muito modesta para a longa e complexa caminhada em direção ao estudo dos aspectos sócio-interacionais da interação nas brincadeiras e jogos. Estes estudos poderão trazer mais clareza sobre o processo de aquisição de habilidades lingüísticas e interacionais em crianças de diferentes comunidades de fala, sejam elas ouvintes ou surdas.

## **Bibliografia**

- BATENSON, G. [1972]. Uma Teoria sobre Brincadeira e Fantasia. Trad. Lúcia Quental. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. (orgs). **Sociolingüística Interacional**. 2a. edição. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- ERICKSON, F.; SHULTZ, J.[1981]. “ ‘O quando’ de um contexto: questões e métodos na análise da competência social” In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. (orgs). **Sociolingüística Interacional**. 2a. edição. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- FREIRE, J. B.. **O Jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Editora Autores Associados, 2002.
- GOFFMAN, E. [1979] Footing. Trad. Beatriz Fontana. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. (orgs). **Sociolingüística Interacional**. 2a. edição. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- \_\_\_\_\_, E.. **Frame Analysis: an essay on de organization of experience**. Boston: Northeastern University Press, 1982.
- HOYLE, S.. Participation Frameworks in Sportscasting Play: Imaginary and Literal Footings. In: TANNEN, D.. **Framing in Discourse**. New York: Oxford University Press, 1993.
- KOCH, I. V.. **A Inter-Ação pela Linguagem**. 8ª. Edição. São Paulo: Contexto, 2003.
- OCHS, E.. Becoming a speaker of culture. In: KRAMSCH, C. (org.). **Language Acquisition and Language Socialization**. New York and London: Continuum, 2002.

- \_\_\_\_\_, T. G.. Promoting strategic competence: What simulations can do for you. **Simulation and Gaming**, Volume 33. Number 3. September. p.280-283, 2002.
- TANNEN, D.; WALLAT, C. [1987]. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame / consulta médica. Trad. Parmênio Camurça Citó. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. (orgs). **Sociolingüística Interacional**. 2a. edição. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- THIOLLENT, M.. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.
- WITTGENSTEIN, L.. **Investigações Filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. 5ª. Edição. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

## Anexo 1

### Normas Para Transcrição Do Corpus (Adaptado de KOCH, 2003)

#### Fala da criança sublinhada

1. ( ) – incompreensão do que se ouviu
2. (hipótese) – hipótese do que se ouviu
3. / - palavra incompleta
4. LETRA MAIÚSCULA – entonação enfática
5. a:: u::: - prolongamento de vogal e consoante
6. si-la-ba-ção – quando a fala é silabada
7. ? – interrogação
8. ... – pausa
9. ((letra minúscula)) – comentários do transcritor
10. - comentário - - comentários que quebram a seqüência temática da narrativa
11. [ - ligando duas frases – simultaneidade de vozes
12. \*gestos\* - gestos espontâneos / domésticos
13. {sinais} – transcrição da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)
14. \* \* - incompreensão do gesto
15. { } – incompreensão da LIBRAS

## Anexo 2

### Programa de jogos (Jogo 3)

<b>Jogo 3: SOPÃO DA MAGALI</b>		
<b>Léxico Principal:</b>		
a) alimentos: queijo cenoura sopa arroz alface tomate	b) cor: vermelho laranja verde branco amarelo	c) nomes: Bidu Cebolinha Mônica Magali Mingau
<b>Objetivos:</b>		
<ul style="list-style-type: none"><li>• Conseguir os pinos com as cores dos ingredientes que possui;</li><li>• Entender o significado do embaralhar as cartas do jogo;</li><li>• Formar um trio de Magali, Cebolinha ou Mônica pedindo o personagem que precisa para o outro participante (entender que o Bidu e Mingau são os “micos”);</li><li>• Falar o nome do personagem ao abaixar o trio;</li><li>• Falar o nome dos ingredientes que sorteou;</li><li>• Falar o nome da cor que pegou na sopeira e do ingrediente relacionado, caso tenha.</li></ul>		
<b>Jogos de Linguagem:</b>		
<ul style="list-style-type: none"><li>• nomear / relacionar</li><li>• planejar / executar</li><li>• embaralhar / proteger-se</li><li>• torcer</li><li>• lamentar-se</li></ul>		