

O JOGO NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: ESPAÇO ABERTO PARA A MANIFESTAÇÃO DO EU

Cecília Eller Rodrigues NASCIMENTO¹

- RESUMO: O presente artigo investiga o papel do jogo no processo de aprendizagem de língua estrangeira, no tocante à relevância e à autenticidade. É feito um questionamento do conceito de autenticidade proposto pela abordagem comunicativista e das atividades de *role play*, tão difundidas dentro dessa perspectiva, nas quais o aluno precisa assumir o lugar de outro para falar na língua estrangeira. São feitas considerações sobre como o contato com uma língua estrangeira leva a um questionamento da própria identidade, uma vez que se entra em contato com uma nova maneira de pensar o mundo e a realidade, o que se marca por um estranhamento tanto do eu quanto do outro. A partir dessa perspectiva, apresenta-se o jogo como um agente catalisador para a introdução de um momento de verdadeira autenticidade, em que o aluno fala a partir da própria posição, não precisa fingir ser outro e se distanciar da própria realidade, se engaja numa atividade relevante e tem a oportunidade de se constituir enquanto sujeito na outra língua.
- PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; língua estrangeira; jogo; identidade; autêntico.

Introdução

Neste artigo, venho propor algumas considerações sobre o papel do jogo na aula de língua estrangeira (doravante LE) em sua relação com questões identitárias despertadas na aprendizagem de LE. Os jogos têm sido amplamente utilizados nas aulas de LE, mas, na maioria das vezes, com o mero objetivo de proporcionar distração e relaxamento após uma aula cansativa. Há aqueles que discutem se o uso de jogos no ensino de LE é realmente válido, como Hargreaves (2004, p.49), o qual alega que “talvez seja um desperdício maior preencher a aula com jogos e atividades musicais, cujo propósito pedagógico é questionável”. Gostaria de estabelecer um breve diálogo com essa fala de Hargreaves, e tentar mostrar como os jogos podem constituir momentos valiosos para a constituição do sujeito e afirmação de sua identidade numa LE.

¹ Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Estudos da Linguagem – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – 13083-859 – Campinas – SP – Brasil. Endereço eletrônico: ceciliaeller@hotmail.com

Para isso, o artigo se encontra dividido em três seções. A primeira delas discorre sobre o passo que a abordagem comunicativa de ensino de LE deu em relação a um ensino menos repetitivo e mecânico, se comparada ao método que dominava a área na época de seu surgimento: o Audiolingualismo. Reviso brevemente as idéias de Widdowson (1991) e Almeida Filho (2002) respectivamente sobre efeito significativo, significação e força e desestrangeirização da LE. Mostro como ambos os autores parecem se preocupar com um uso mais “autêntico” da língua no processo de aprendizagem, mas questiono o que estaria incluído dentro da visão comunicativista de autenticidade e o que estaria deixado de lado, dando como exemplo as atividades de *role play*, endossadas por essa abordagem, entre várias outras.

Na segunda seção, argumento que a aprendizagem de uma outra língua não se configura um processo natural e tranqüilo, mas conflituoso, marcado pelo estranhamento do outro e de sua maneira diferente de pensar o mundo, além do questionamento das próprias concepções e crenças. A partir dessa visão complexa do contato com a LE, e das questões identitárias que se estabelecem a partir deste, questiono a validade de atividades que reforçam a sensação de estranhamento, em especial aquelas em que o sujeito não fala a partir de si mesmo.

Na terceira e última seção, apresento o jogo como uma prática relevante e autêntica na aula de LE, uma vez que o aprendiz pode falar a partir de si mesmo, e fazer um uso natural da língua como ferramenta de comunicação, e não como treino, seja este de formas, como proposto no Audiolingualismo, ou de situações conforme a proposta comunicativista.

Comunicativismo: a busca pelo autêntico

A abordagem comunicativa para o ensino de línguas surgiu como uma proposta de desenvolver a “competência comunicativa na língua estrangeira, ou seja, a capacidade do aluno de interagir em situações reais de comunicação, fazendo uso do idioma alvo” (UPHOFF, 2008, p.7). Essa ênfase na competência comunicativa veio como uma tendência contrária à crença do método audiolingual de que a repetição mecânica de textos gramaticalmente corretos levaria a um domínio da LE. Enquanto esta se baseava no código, o comunicativismo passou a enfatizar aspectos semânticos, através das noções e funções, baseados nos estudos lingüísticos sobre os atos de fala de Searle e Austin (MASCIA, 2003), além de compartilhar idéias com a pedagogia crítica e a teoria funcional da linguagem.

Widdowson (1991) argumenta que para dominar uma LE é preciso saber mais que compreender, falar, ler e escrever orações. É necessário conhecer também como as orações são utilizadas para conseguir um efeito comunicativo. O autor estabelece a distinção entre dois tipos de sentido, os quais ele denomina significação e força. O primeiro estaria relacionado às estruturas regidas por regras gramaticais, e o segundo, ao uso, ao significado assumido dentro de uma situação de comunicação. Para ele, “a significação é uma condição necessária, mas não suficiente para que ocorra comunicação” (p. 26). Ou seja, o conhecimento formal de uma língua não equivale à capacidade de interagir efetivamente nela e a partir dela. Partindo dessa concepção, Widdowson (1991) propõe aulas de LE em que a língua seja usada para um propósito comunicativo, e não como simples demonstração de estruturas. Essa proposta englobaria a junção da forma correta ao uso apropriado. Dentro dessa abordagem, os itens seriam selecionados por possuírem “um grande potencial de ocorrência enquanto exemplos de usos relevantes aos propósitos de aprendizagem do estudante” (p. 29).

Ampliando a discussão sobre aprendizagem de LE, Almeida Filho (2002) reflete sobre a identidade e a (des)estrangeirização da língua. Enquanto o aprendiz vai tendo contato com a LE, esta o vai constituindo e acrescentando novos aspectos à sua identidade. Aos poucos, ela vai deixando de ser estranha. Isso, segundo o autor, quando a ênfase se encontra na comunicação, e não no “domínio” de formas. Assim, aprender uma nova língua seria “aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes...” (p. 15).

Tanto Widdowson (1991) quanto Almeida Filho (2002) colocam-se em defesa de uma aprendizagem significativa, e não mecânica ou behaviorista, como defendia o Audiolingualismo. São valorizadas situações reais, relevantes. Widdowson (1991) reforça essa idéia ao sugerir seqüências didáticas que se baseiem na força comunicativa, e não no grau crescente de complexidade das estruturas linguísticas. Almeida Filho (2002) o faz ao propor que o aprendiz aprenda a significar na nova língua, deixe de vê-la como estrangeira, e passe a encará-la como parte constitutiva de sua identidade. Portanto, dentro da abordagem comunicativa, o aluno apresenta um papel ativo e pode ousar na hora de produzir linguagem.

Entretanto, na tentativa de incluir atividades “autênticas”, disseminou-se como prática comunicativa o uso do *role play*, atividade na qual os alunos fingem assumir determinado papel social (turista, garçom, médico, paciente, etc.) e engajam num diálogo com algum colega.² Surge aqui certa contradição: o

² Antes de aprofundar a discussão sobre a relação entre atividades de *role play* e autenticidade, saliento que a abordagem comunicativa não se limita ao uso desse tipo de atividade. Existem outras atividades e tarefas que fazem um uso mais autêntico da LE, no sentido defendido nesse trabalho. Os *role plays* foram escolhidos

objetivo é que a LE seja relevante, significativa e para isso se propõem atividades em que o aluno precisa falar a partir do lugar do outro, e não do próprio lugar. Questiono qual seria o sentido de “autêntico” nesse caso. Esse termo pareceu assumir dois significados dentro da proposta comunicativista. O primeiro deles seria sinônimo de linguagem autêntica. Linguagem autêntica dos textos, no que concerne a optar por textos produzidos por nativos em oposição a textos adaptados para o ensino de LE, com o foco na repetição da estrutura gramatical que se tenciona ensinar. E linguagem autêntica dos alunos, que ganham a liberdade de poder criar, e não somente a tarefa de repetir linguagem. O segundo seria situação autêntica, no sentido de reproduzir situações de uso da língua nos países onde ela é falada, como, por exemplo, pedir informações (um colega assume o papel de turista e o outro de habitante da cidade), fazer reserva num hotel, e assim por diante.

Ao pensarmos o uso da linguagem autêntica como a possibilidade de criar, experimentar na LE e o estudo de textos reais, não restritos às estruturas que o aluno já aprendeu, podemos ver o grande passo dado pelo comunicativismo em direção a uma aprendizagem de LE mais autônoma e libertadora. Porém, as situações chamadas “autênticas” utilizadas nos *role plays* parecem possuir muito pouco de autêntico, e especialmente de relevante para o aprendiz, já que ele precisa fingir desempenhar papéis que por vezes são muito distantes de sua realidade. A questão identitária, já questionada pela presença de uma língua em princípio estranha, é reforçada pelo fato de o aluno não ser ele mesmo durante as interações nessa língua. Na próxima seção, discorrerei um pouco mais sobre a relação entre identidade e aprendizagem de uma nova língua.

O eu que aprende uma língua estrangeira

*Aprender uma língua é sempre,
um pouco, tornar-se um outro.*
(Christine Revuz)

Entrar em contato com uma nova língua significa entrar em contato com um novo recorte da realidade, uma nova maneira de entender e significar o mundo. Esse encontro não faz apenas com que o aprendiz conheça algo novo, mas com que realize, nas palavras de Coracini (2003, p.198), um “retorno sobre si mesmo, sobre sua própria cultura, criando assim um espaço para o questionamento da univocidade e da homogeneidade aparentes e ilusórias que

como objeto de reflexão justamente pela contradição que apresentam para com os conceitos de força e (des)estrangeirização propostos pelos próprios teóricos comunicativistas. Isso não tira da abordagem comunicativa o mérito de ter dado várias contribuições aos estudos aplicados da lingüística, especialmente no que se refere ao ensino e aprendizagem de LE.

caracterizam todo discurso". Ou seja, ao se deparar com a LE, acontece não só um estranhamento em relação ao diferente, ao outro, mas em relação a si mesmo, à própria maneira de conceber a realidade, antes tida como lógica e única. Ocorre uma ruptura com a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas (REVUZ, 1998). Para Revuz, ao tentarmos aprender uma outra língua, passamos por um processo de questionamento e modificação daquilo que temos inscrito em nós mesmos com as palavras de nossa primeira língua. E por língua aqui não se entende apenas um instrumento que oportuniza a comunicação, mas o fundamento tanto do psiquismo quanto da vida relacional. Por isso, o contato com uma LE pode propiciar reações muito diferenciadas, que, segundo a autora, podem variar desde um sentimento de perda até uma sensação de liberdade.

Todas essas questões parecem ser esquecidas ou deixadas de lado na aula de LE. Trabalha-se com o pressuposto de que a acedência à LE constitui um processo natural, simples e livre de conflitos. Mesmo dentro do comunicativismo, quando a ênfase deixa de ser somente sobre o código e a forma, esse estranhamento e o conseqüente questionamento da própria maneira de pensar e conceber a realidade são, muitas vezes, camuflados. Mascia (2003) argumenta que subjacente à abordagem comunicativa se encontra a noção de um sujeito positivista e racional, e uma tendência à homogeneização, negando a heterogeneidade constitutiva do sujeito, como forma de apagamento dos conflitos. A língua e as culturas nela imbricadas são por vezes apresentadas tanto nas aulas, atividades e materiais didáticos como um todo coerente, sem problemas e vozes dissidentes.³

Entretanto, a LE se configura questionadora para com a identidade do aprendiz e sua relação com sua língua materna e cultura de origem. Existe uma sensação de estranhamento vivenciada no processo de aprendizagem de LE. Almeida Filho (2002, p.12), ao propor a desestrangeirização da língua nesse processo, afirma que o objetivo é que a LE passe a constituir o aprendiz e a falar por meio dele. Acredito que o contato com a LE leve, sim, a uma alteração identitária, mas por meio do conflito, do questionamento, e não da simples assimilação. A LE sempre permanece estranha até certo ponto.⁴

Nesta seção, argumentei que a aprendizagem de uma LE não é um processo neutro e natural, e sim marcado por conflito e estranhamento tanto do eu quanto

³ Para uma discussão mais aprofundada sobre as imagens de língua e cultura veiculadas em livros didáticos de LE, e reproduzidas no discurso de professores e alunos, bem como a influência de tais imagens na constituição da identidade desses aprendizes e professores, ver Coracini (2003, p.197-221).

⁴ Melman (2002) discorre sobre o caso em que existe uma tentativa de suplantação da língua materna (LM) pela estrangeira, ao falar sobre a situação do imigrante. Para o autor, o recalque da LM deixa marcas profundas, que ele compara ao fenômeno da histeria, em sua releitura de Freud. O desejo do Outro pode levar a uma idealização, fetichização da língua e cultura deste, mas o afastamento da filiação deixa marcas profundas, pois significa um afastamento daquilo mesmo que o fez sujeito.

do outro. Essa maneira de conceber a relação com a LE e a questão identitária colocam em cheque a validade de práticas escolares que tornam ainda mais evidente o distanciamento entre aprendiz e a LE. Dentre essas práticas, podem-se destacar as atividades de *role play*, mencionadas na primeira seção, nas quais os aprendizes precisam se colocar no lugar de outros para falar, não se expressando a partir de sua própria posição. Isso faz com que a LE se configure ainda mais estranha, pois, para fazer uso dela, o aprendiz precisa fingir ser alguém que não é. Na próxima seção, apontarei o jogo como uma alternativa para que o aluno faça um uso realmente autêntico da LE, não o autêntico trazido pela abordagem comunicativa e questionado na seção um, mas autêntico no que concerne a usar a LE para falar a partir de si mesmo, reconhecendo a complexidade existente no processo de aprendizagem desta.

Jogo: falando a partir de si mesmo

Conforme discutido na seção anterior, uma LE é sempre um lugar de conflito, de questionamentos identitários, através da confrontação com o novo, com o diferente, com o outro. E como identidade, entendo, assim como Coracini (2003, p.219), não “um conjunto de características congeladas que nos diferenciam uns dos outros, mas como um processo que não acaba nunca, que está o tempo todo se modificando e que constitui a complexidade do sujeito”. Essa complexidade não pode ser deixada de lado ao se pensar o aprendiz de LE. E a própria aprendizagem de uma LE funciona como um processo catalisador de mudança e fluidez, especialmente quando há espaço para a manifestação do eu.

Os jogos constituem uma excelente oportunidade para isso. Ao jogar, o aprendiz fala a partir de sua própria posição.⁵ Ele não precisa fingir ser outro. O aprendiz se envolve em práticas comunicativas espontâneas, e não totalmente induzidas pelo professor. O esforço para atingir o objetivo, a elaboração de estratégias, a mediação durante o próprio jogo em si – tudo isso contribui para um uso realmente autêntico da LE. A língua não entra simplesmente como um treino, mas em seu papel natural como ferramenta de comunicação. O aluno não vai dizer “The book is on the table”⁶ apenas para treinar o uso da preposição “on” ou para responder a perguntas de localização, como “Where is the book?”⁷.

⁵ Não faz parte do escopo deste trabalho detalhar quais jogos específicos podem desempenhar esse papel. Essa seria, além do mais, uma tarefa quase impossível, uma vez que toda lista envolve seleções e perdas, não conseguindo abranger tudo o que se propõe. É necessário, todavia, deixar claro que não incluo aqui como jogos atividades – por vezes consideradas lúdicas – que envolvem assumir o papel de outro(s). Não se trata também de condenar por completo o uso dos *role plays*, mas de questionar o seu status de atividade “autêntica” e também a relevância que tal atividade apresenta para o aprendiz.

⁶ O livro está sobre a mesa.

⁷ Onde está o livro?

Esse enunciado só será dito se de fato representar algum tipo de contribuição para o desenvolvimento do jogo. Dessa maneira, a linguagem produzida pelo aluno realmente fará sentido, e apresentará tanto a significação quanto a força, propostas por Widdowson (1991). O jogo proporciona então a chance de extrapolar o uso denominado escolar da LE. Weininger (2001), ao discutir o processo de ensino/aprendizagem de LE lança uma interessante metáfora: o aquário em oposição ao mar aberto. O autor compara a linguagem elicitada em aulas de LE, inclusive comunicativistas, a um aquário, pois é fechada, tenta fazer com que o aprendiz se prepare para certas situações, e, ao fazer isso, restringe o conhecimento do mesmo a esse leque de circunstâncias. Seu uso da LE é limitado, como o espaço dentro de um aquário. O uso da LE dentro dessa sala de aula não garante o êxito fora dela, assim como o peixe de aquário tem dificuldade de se adaptar ao mar aberto.

Usar jogos na aula de LE pode significar uma saída do aquário e uma visita ao mar aberto. Não é possível prever que situações específicas ocorrerão, e o que será dito. Abrir as portas para o jogo representa também abrir as portas para o imprevisível. Mas é uma chance única de promover o contato entre o aprendiz e a língua estrangeira de maneira direta, autêntica e relevante.

Este artigo, longe de ser conclusivo, representa uma tentativa de levantar algumas discussões sobre o papel do jogo na aula de LE. Fica ainda uma série de questões inexploradas, a serem dirigidas em trabalhos futuros, como estudos mais empíricos com diferentes tipos de jogos em grupos variados de aprendizes de LE, para entender com maior profundidade as relações entre jogo, identidade, autenticidade e relevância. Espero ter conseguido lançar as bases de uma discussão que continue a levantar vozes e supra essa lacuna nos estudos aplicados da lingüística. Afinal, no que se refere à aprendizagem de línguas, jogo pode ser coisa muito séria.

Agradecimento

Agradeço à Professora Doutora Ruth Bohunovsky pela leitura cuidadosa do texto e pelas excelentes sugestões.

NASCIMENTO, C. E. R. Games in foreign language classes as an open room for the expression of self. *Alfa*, São Paulo, v.52, n.1, p.149-156, 2008.

- *ABSTRACT: The current article inquires into the role of games in a foreign language learning process, regarding the constructs of relevancy and authenticity. There is a discussion of the concept of authenticity proposed by the communicative approach and of role play*

activities, so widespread within this perspective, in which the student needs to take over the position of other people in order to use the foreign language. There are considerations on how the contact with a foreign language questions one's identity, once one faces a new way of conceiving the world and reality, which leads to an estrangement about oneself and about the others. From this perspective, the game is presented as a catalyst agent for the introduction of a real authenticity moment, in which the students speak from their own position, do not need to pretend being another person and to distance themselves from their reality, engage themselves in a relevant activity and have the opportunity of constituting themselves as subjects in the foreign language.

- **KEYWORDS:** Learning; foreign language; game; identity; authentic.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

CORACINI, M. J. *Identidade e discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2003.

HARGREAVES, L. E. S. *Tradução e consciência crítica de cultura no ensino de línguas estrangeiras*. 2004. 174 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

MASCIA, M. A. A. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática*. Campinas: Mercado Letras, 2003.

MELMAN, C. *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país*. São Paulo: Escuta, 2002.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio. Tradução de Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e Identidade: elementos para discussão num campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.213-230.

UPHOFF, D. *A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil*. No prelo.

WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991. p.41-68.

Recebido em outubro de 2007

Aprovado em fevereiro de 2008