



MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Faculdade de Letras



MÁRCIA CRISTINA VALLE

DINÂMICAS DE GRUPO PARA SE FAZER NA ESCOLA

Juiz de Fora

2018



MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Faculdade de Letras



MÁRCIA CRISTINA VALLE

DINÂMICAS DE GRUPO PARA SE FAZER NA ESCOLA

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Professora Doutora
Lucilene Hotz Bronzato

Juiz de Fora

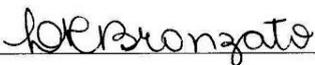
2018

Dinâmicas para se fazer na Escola

MÁRCIA CRISTINA VALLE

Trabalho de Conclusão Final de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

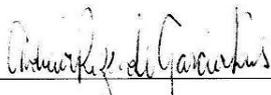
Aprovado em 13/04/2018



Profa. Dra. Lucilene Hotz Bronzato (presidente e orientador)

p.p. 

Profa. Dra. Talita de Cássia Marine (membro titular externo)



Profa. Dra. Andréia Rezende Garcia Reis (membro titular interno)

Valle, Márcia Cristina.

Dinâmicas de grupo para se fazer na escola/ Márcia Cristina Valle. – Juiz de Fora: UFJF / FALE, 2018.

XII, 127 f.:il.; 2,0cm.

Orientador: Lucilene Hotz Bronzato

Dissertação (mestrado) – UFJF / Faculdade de Letras / Programa de Mestrado Profissional em Letras, PROFLetras/UFJF, 2018.

Referências Bibliográficas: f.109-112.

1. Dinâmicas de grupo. 2. Aula de Português. 3. Cidadania. Bronzato, Lucilene Hotz et al. II. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras, Programa de Mestrado Profissional em Letras, PROFLetras. III Título.

Dedico este trabalho a todas as mães e pais que educam seus filhos contra toda e qualquer forma de violência, discriminação e desrespeito ao outro.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Elza e Sebastião (in memoriam), a quem devo minha eterna gratidão. Não só pela vida que me deram, mas pelos legados, os valores éticos que pautam minha conduta e pela certeza incutida nos filhos de que somente por meio do estudo teríamos chances para uma vida melhor.

Aos meus irmãos, com quem tenho o prazer de compartilhar histórias, que fazem rir e chorar, mas que fortalecem os valores que nos unem e nos fazem família. Ao Cláudio (in memoriam) que, em sua brevíssima passagem pela vida, me brindou com o prazer de tê-lo como irmão, deixando um profundo vazio.

Ao meu filho, Bernardo Valle, cuja convivência propicia um processo de ensino e de aprendizagem compartilhado, de (re)conhecimentos mútuos. E, na mistura, entre outras características, ele evidencia sua sensibilidade para se contrapor às “maldades do mundo” contemporâneo. Obrigada, Bernardo Valle, meu filho tão desejado e amado, pelos momentos de carinho e compreensão, pelas palavras de encorajamento para uma mãe que, quando deveria estar pensando em “pendurar as chuteiras”, resolveu voltar aos bancos universitários para realizar um sonho adormecido durante longos anos e ampliar a lista de exemplos para você ter como referência de vida.

Aos amigos, irmãos de alma, de caminhada, de comunhão da vida, sem os quais os fardos e as vitórias não teriam o mesmo sabor.

À Marcela, meu braço direito e esquerdo, cujos longos anos de convivência fortalecem a certeza de que o respeito às diferenças é vital para o bem das relações interpessoais. Sua solidariedade, carinho, cuidado, decididamente, foram fundamentais para a concretização deste projeto. À você, Marcela, minha mais profunda gratidão.

Aos professores com quem tive e tenho oportunidade de compartilhar histórias e experiências profissionais e pessoais; que, de uma forma ou de outra, resistem e lutam por uma educação pública de qualidade.

Ao PROFLETRAS, que me deu a oportunidade de realizar um sonho e reafirmar a crença de que “nada substitui um bom professor”, apontando caminhos para a necessária mudança de paradigma do ensino de Língua Portuguesa. A oportunidade da práxis freireana.

Aos professores do Mestrado Profissional/UFJF, um agradecimento mais do que especial, tanto pelos conhecimentos que proporcionaram, como pelo respeito e acolhimento aos saberes e às práticas dos mestrandos, propondo o fortalecimento da práxis, pautada por princípios éticos de cidadania e solidariedade. Fazendo a catraca girar.

À Lucilene, a quem tive a honra e o prazer de ter como orientadora, não só meus especiais agradecimentos, mas meu profundo respeito pela sabedoria, generosidade, paciência e acolhimento aos meus conhecimentos prévios, me dando a chance de passar do velho para um novo conhecimento de abordagem do ensino da língua materna. Obrigada, Lucilene, pela oportunidade de crescimento profissional, mas também pessoal.

Agradeço ao Carlos, pela delicadeza, gentileza e disponibilidade em tornar nossa vida burocrática menos árida. Ao Felipe e sua equipe, pela realização do Caderno Pedagógico.

Aos meus companheiros de jornada do mestrado. Aprendemos juntos, compartilhamos histórias múltiplas. Choramos muito, rimos muito, sofremos muito e nos fortalecemos muito nas trocas de experiências profissionais, de vida, de construção em rede dos conhecimentos. Experiências estas que nos permitiram fazer a travessia com mais firmeza.

Aos meus alunos. Todos aqueles a quem tive oportunidade de compartilhar conhecimentos e pelos quais não desisti da luta, pois mantiveram acesa a esperança, a “clássica, que tantas vezes verifica-se ser ilusória, embora mesmo assim nos sustente sempre” (Clarice Lispector).

Um agradecimento especial aos meus alunos do 6º Ano C e 7º Ano B, que fizeram parte do resgate de minha autoria e meu protagonismo como professora.

À Escola Municipal Santos Dumont, que, em sua busca por ser uma “escola de coração grande”, proporciona convivências fraternas e solidárias.

Às professoras doutoras Begma Tavares Barbosa e Carmen Rita Guimarães Marques de Lima, pela participação na banca de qualificação do projeto, com valiosas contribuições.

Agradeço às professoras doutoras Andreia Rezende Garcia Reis e Talita de Cássia Marine, não só pela disponibilidade em ler este trabalho, como também em contribuir para sua melhoria.

Ao Felipe e sua equipe, pela realização do Caderno Pedagógico.

Agradeço aos que tornaram o PROFLETRAS uma realidade possível, e à CAPES pelo auxílio financeiro.

Enfim, às pessoas de bem, homens e mulheres, que lutam para que a pátria mãe seja de fato gentil e generosa com seus filhos que não fogem à luta, na contramão da “modernidade líquida”.

RESUMO

Não obstante as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa façam parte do cenário nacional, desde a década de 1980, os dados negativos em relação às competências linguísticas dos alunos e a ambiência conflituosa em sala de aula ainda são realidades comuns em escolas públicas brasileiras. Neste contexto, esta pesquisa-ação participativa (MORIN, 2006), de natureza interventiva, do **MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/UFJF**, tem por objetivo aliar a reflexão sobre a língua e seu uso, nos seus quatro eixos de ensino-aprendizagem (oralidade, leitura/escuta, produção - escrita e multissemiótica - e análise linguística/semiótica), à formação de sujeitos participativos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais ética e solidária. Denominada **DINÂMICAS DE GRUPO PARA SE FAZER NA ESCOLA**, esta pesquisa aponta uma tecnologia estruturada por meio de dinâmicas de grupo como uma possível alternativa ao modelo clássico de aula predominante na maioria das escolas. Acredita-se que o uso dessa ferramenta pode, entre outras vantagens, despertar o interesse dos alunos pelo processo de construção dos conhecimentos linguísticos necessários a uma formação cidadã; contribuir para a ampliação do universo linguístico, cultural e humano dos discentes, além de propiciar a criação de um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Ela foi desenvolvida em uma escola pública municipal, em Juiz de Fora (MG), em uma turma de 6º e 7º Anos, do Ensino Fundamental II, na qual os alunos apresentavam dificuldades nas competências linguísticas e de relacionamento interpessoal. A proposta interventiva tem como ponto de partida a carência dos estudantes em práticas de letramentos prestigiadas e as relações conflituosas em sala de aula. **DINÂMICAS DE GRUPO PARA SE FAZER NA ESCOLA** é, pois, uma proposta de intervenção composta por quatro dinâmicas de grupo, orientadas por temas e elaboradas com o escopo de oferecer aos alunos aulas efetivas de Língua Portuguesa, interconectando os quatro eixos do ensino como condição para a formação de sujeitos participativos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais ética e solidária, em oposição a um mundo de relações cada vez mais “líquidas” (BAUMAN, 2003). As análises decorrentes de sua aplicabilidade demonstram que as dinâmicas de grupo propostas

se apresentam como uma possibilidade de amenizar ou talvez superar alguns dos problemas da sala de aula, tais como: falta de protagonismo dos alunos, hostilidade, carência das competências linguísticas dos discentes, pouca vivência em práticas sociais de linguagem, falta de respeito à pluralidade. A presente pesquisa-ação pode ter valor não apenas como forma de repensar o ensino da língua, mas também como tentativa de romper os silenciamentos de protagonismo, de autoria e autoridade de professores e alunos decorrentes do sistema escolar. Em outras palavras, as dinâmicas de grupo podem trazer para as aulas de português experiências situadas de interação social e cognitiva, minimizando assim as lacunas existentes entre a escola e as necessidades do aluno no mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Dinâmicas de grupo. Aula de Português. Cidadania.

ABSTRACT

Although discussions about Portuguese language teaching are part of the national scenario, since the 1980s, negative data regarding students' language skills and conflicting classroom environment are still common realities in Brazilian public schools. In this context, this participatory action research (MORIN, 2006), of an interventional nature, of the PROFESSIONAL MASTER IN LETTERS / UFJF, aims to combine reflection on the language and its use in its four teaching-learning axes (orality, reading / listening, production - writing and multisemiotics - and linguistic / semiotic analysis), to the formation of participatory subjects and aware of their role in building a more ethical and supportive society. Named DYNAMICS OF GROUP TO BE IN SCHOOL, this research points to a technology structured through group dynamics as a possible alternative to the classic classroom model prevalent in most schools. It is believed that the use of this tool can, among other advantages, arouse students' interest in the process of constructing the linguistic knowledge necessary for a citizenship formation; to contribute to the expansion of the linguistic, cultural and human universe of the students, besides providing the creation of an environment favorable to the teaching-learning of the Portuguese Language. It was developed in a

municipal public school, in Juiz de Fora (MG), in a class of 6th and 7th years, Elementary School II, in which students presented difficulties in language skills and interpersonal relationship. The intervention proposal has as its starting point the lack of students in prestigious literacy practices and conflicting relationships in the classroom. GROUP DYNAMICS TO DO IN SCHOOL is, therefore, an intervention proposal composed of four group dynamics, guided by themes and elaborated with the scope of offering students effective Portuguese Language classes, interconnecting the five axes of teaching as a condition for the formation of participatory subjects and aware of their role in building a more ethical and supportive society, as opposed to a world of increasingly "liquid" relationships (BAUMAN, 2003). The analysis of its applicability shows that the proposed group dynamics present as a possibility to soften or perhaps overcome some of the problems of the classroom, such as: lack of protagonism of the students, hostility, lack of language skills of students, few experience in social practices of language, lack of respect for plurality. According to Bronzato (2009, p 106), "group dynamics is a perfect tool to be used in the classroom, since in addition to promoting knowledge, it sensitizes participants to a new look at themselves and the group. " The present action research can have value not only as a way of rethinking the teaching of the language, but also as an attempt to break the silencing of protagonism, authorship and authority of teachers and students resulting from the school system. In other words, group dynamics can bring localized experiences of social and cognitive interaction to Portuguese classes, thus minimizing the gaps between the school and the student's needs in the contemporary world.

Keywords: Group dynamics. Portuguese class. Citizenship.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1. JUSTIFICATIVA	17
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	20
2.1. A DINÂMICA DE GRUPO	20
2.2. A FERRAMENTA DINÂMICA DE GRUPO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	21
2.3. LÍNGUA E LINGUAGEM	26
2.3.1. O eixo da oralidade	30
2.3.2. O eixo da leitura/escuta	35
2.3.3. O eixo da produção (escrita e multissemiótica)	40
2.3.4. O eixo da análise linguística/semiótica	43
3. METODOLOGIA	54
3.1. A PESQUISA-AÇÃO	54
3.2. O CONTEXTO DA PESQUISA	60
3.2.1. O perfil das turmas participantes do projeto	62
3.2.2. O contexto da escola	64
3.3. EXPERIMENTANDO A TECNOLOGIA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	66
4. AVALIANDO AS DINÂMICAS DE GRUPO PARA SE FAZER NA ESCOLA	72
4.1. DINÂMICA 1: “Quem sou eu”	73
4.2. DINÂMICA 2: “A família moderna”	81
4.3. DINÂMICA 3: “Quer conversar melhor?”	86
4.4. DINÂMICA 4: Tempo de delicadeza	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	109
ANEXOS	113

1. INTRODUÇÃO

É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 2001)

Meu nome é Márcia Cristina Valle e sou professora há mais de 25 anos¹. Atualmente trabalho na rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora, no Ensino Fundamental II, com Língua Portuguesa. Sou aposentada na rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais. Lecionei nas redes particular e pública de educação nos anos iniciais da carreira; após um tempo, optei pela rede pública de ensino para seguir a profissão. Naquele momento, entendi que era essa rede, a pública, o melhor lugar para desempenhar minha função de professora, pois isto possibilitaria unir esta função, na perspectiva freireana em epígrafe, à militância nas lutas pela escola pública de qualidade, o que incluiria, nesse sentido, aulas de português que fizessem alguma diferença na vida dos alunos.

Segui minha profissão ciente de que ser professor implica ser agente de mudança, de transformação de uma sociedade como a nossa, carente de seres humanos com formação intelectual, cultural, humana, ou seja, de saberes e valores adequados a um país que se pretende mais justo, mais igualitário, mais solidário. Essa consciência me movia a exercer a profissão com a maior responsabilidade ética possível (FREIRE, 2001) frente aos desafios que a prática escolar aponta cotidianamente.

¹ Em decorrência da metodologia adotada, a pesquisa-ação, julga-se pertinente o relato em primeira pessoa.

Um desses desafios dizia respeito ao ensino de Língua Portuguesa. Desde que comecei a trabalhar, o discurso da crise da escola e do ensino de Língua Portuguesa já faziam parte do cenário nacional, assim como iniciativas que buscavam caminhos para a necessária melhoria da qualidade da escola pública brasileira. Já naquela época, década de 1980, assim como hoje, os resultados oficiais e a vivência profissional indicavam (e ainda indicam) um quadro nada animador no que diz respeito às competências linguísticas necessárias para que os estudantes tenham “domínio consciente e eficiente das práticas sociais de linguagem” (MIRANDA, 2006, p.12).

Os dados negativos em relação às competências linguísticas dos alunos e a ambiência conflituosa da sala de aula colocavam em questionamento o meu papel de professora e o da minha disciplina, gerando incômodos, angústias e uma inquietação que me moveu no sentido de buscar caminhos alternativos para um ensino de língua significativo e produtivo para meus alunos.

Não se pode falar em fracasso dos alunos sem se pensar na corresponsabilidade do professor. Ao longo de minha trajetória, participei de inúmeros eventos, fóruns, seminários, cursos de pós-graduação, cursos sobre o ensino de Língua Portuguesa, entre outros, como forma de aprimoramento profissional e como forma de contrapor minha prática à de um ensino de língua fragmentado, desconectado, pouco produtivo, que só fazia (e ainda faz) aumentar a crença de que o português aprendido na escola nada tem a ver com as práticas sociais cotidianas de uso da linguagem. A ideia inculcada no aluno de que “o português são dois”² encontra respaldo nessa abordagem fragmentada. Essa postura equivocada é reforçada até mesmo por alguns órgãos oficiais de ensino como, por exemplo, pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, que prevê no currículo de Língua Portuguesa aulas de português e produção literária³ separadamente, inclusive com profissionais diferentes.

² O trecho faz referência ao poema de Carlos Drummond de Andrade “Aula de Português”. <http://fliporto.net/aula-de-portugues-carlos-drummond-de-andrade/> (Acesso em fevereiro de 2017)

³ O nome atribuído a esta “outra disciplina”, assim como o número de aulas semanais, varia de acordo com a escola. Pode ser “produção literária”, “literatura”, “produção de texto”. Há escolas que adotam uma aula semanal, há aquelas que têm duas.

Sempre entendi a escola como o lugar

onde se institui a sociedade, a cultura, onde nos instituímos como pessoas, onde nos instituímos dos nossos direitos próprios, e conseguimos, a partir daí, criar uma palavra livre, autônoma nas sociedades contemporâneas (NÓVOA, 2007, p. 11).

Como já entendia que cabe ao professor ampliar as dimensões cognitivas, humanas, culturais, artísticas do aluno para que ele se aproprie de sua condição de sujeito, o ensino da língua precisava ser na direção de levar o aluno a se enxergar como falante de sua língua, uma língua viva, “histórica e culturalmente situada” (ANTUNES, 2009).

Apesar disso, mesmo procurando fazer aulas diferenciadas das chamadas aulas tradicionais, o cenário desolador pouco se alterava. É enorme o número de discentes que enxergam a sua língua como algo desvinculado de si mesmos, como um objeto quase inatingível, embora reconheçam o seu valor na constituição de um “futuro melhor”. Soma-se a esta realidade um clima das salas de aula marcado pela desmotivação, pela apatia, por conflitos os mais variados entre alunos, entre esses e os professores (violência verbal e física), por práticas de preconceitos diversos. Um ambiente pouco humanizador e, portanto, pouco favorável ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse cenário, a autoridade do professor, o seu protagonismo, bem como o protagonismo do aluno ficam muitas vezes abafados.

Essa situação sempre me moveu em direção à busca de caminhos que resultassem na mudança dessa realidade. Porém, por motivos pessoais e profissionais, somente em 2016, tive a oportunidade de ingressar em um curso de mestrado e encontrar a possibilidade de aliar minha prática a teorias consistentes para tentar contribuir com a mudança de paradigma em relação ao ensino da língua materna. A proposta da práxis como condição do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora - é uma oportunidade de alimentar a crença de que o bom professor (NÓVOA, 2007) de Língua Portuguesa tem papel preponderante para transformar a sala de aula em um lugar de aprendizagem e de uma convivência mais humanizada. Para

tanto, é mister enxergar o aluno como um dos sujeitos participantes do processo de construção do conhecimento.

Nessa seara, esse mestrado caminha em via de mão dupla: o professor só terá esse olhar se ele, necessariamente, olhar a si também, sua prática, sua autoria e seu protagonismo profissional. “Para que o aluno possa assumir sua identidade como autor, o professor tem que se assumir como autor, antes, interagindo com ele” (RUIZ, 2015, p. 187).

Assim, com o olhar voltado para as questões acima pontuadas, esta proposta de pesquisa-ação participativa (MORIN, 2006), de natureza interventiva, pretende apontar uma possível alternativa ao modelo clássico de aula, de modo que o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa faça, de fato, diferença na vida dos alunos, despertando o interesse pelo processo de construção dos conhecimentos necessários a uma formação cidadã, processo esse que só existe na interação. Para se chegar ao objetivo, o estudo considera como caminho possível um modelo de aulas estruturado por meio de **DINÂMICAS DE GRUPO PARA SE FAZER NA ESCOLA**.

Contrapondo-se ao modelo tradicional de aula e de ensino, as **DINÂMICAS DE GRUPO PARA SE FAZER NA ESCOLA** serão utilizadas com o escopo de aliar a reflexão sobre a língua e seu uso, nos seus quatro eixos de ensino-aprendizagem (oralidade, leitura/escuta, produção - escrita e multissemiótica - e análise linguística/semiótica⁴), à formação de sujeitos participativos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais ética e solidária.

Por sua natureza interativa, as **DINÂMICAS DE GRUPO PARA SE FAZER NA ESCOLA** criam possibilidades de um modelo de aula e de sala de aula diferenciado do que tradicionalmente se vê. Tal tecnologia pode ser uma grande aliada na elaboração de uma nova arquitetura de trabalho com os cinco eixos da

⁴ A opção aqui adotada para os eixos de ensino e aprendizagem da língua materna segue as orientações da BNCC (2017,) que, por sua vez, baseia-se nos PCN (1998). Em sua versão final, o documento afirma que os “eixos de ensino de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica” (p. 69). Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>.

Acesso em abril 2018.

língua, de modo significativo e interconectado e, ao mesmo tempo, propiciar situações reais para os alunos vivenciarem a aprendizagem da convivência. O uso dessa ferramenta pode, entre outras vantagens, despertar o interesse dos alunos pelo processo de construção dos conhecimentos linguísticos necessários a uma formação cidadã; contribuir para a ampliação do universo linguístico, cultural e humano dos discentes; além de propiciar a criação de um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

A pesquisa **DINÂMICAS DE GRUPO PARA SE FAZER NA ESCOLA** está vinculada ao macroprojeto intitulado “Por uma pedagogia da escrita: propostas de soluções para problemas encontrados em sala de aula”, desenvolvido pela Professora Doutora Lucilene Hotz Bronzato⁵ (CAAE: 33365214.0.0000.5147). Tal estudo começou a ser pensado e aplicado, em 2016, na forma de projeto piloto, para uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola da Rede Municipal de Educação, situada no bairro Santos Dumont, na Região Oeste de Juiz de Fora. E teve continuidade em 2017, no 7º ano B, da mesma escola.

A presente pesquisa-ação foi, desse modo, a oportunidade de repensar o meu papel de autoria como professora, apontando, por meio da práxis, os caminhos para a mudança de paradigma das aulas. Caminhos estes que constituem a sua justificativa, tema da próxima seção.

1.1. JUSTIFICATIVA

Em 2016, fui professora de uma turma de 6º ano, o 6º Ano C, na escola em questão. Era a única turma do segundo segmento do Ensino Fundamental no turno da tarde, com uma peculiaridade ímpar: ela não participava das atividades do primeiro segmento, tampouco era integrada ao turno da manhã que atende o segundo segmento. Era uma turma cuja interação ocorria praticamente só entre seus pares. Até o encontro entre os professores era difícil.

⁵ A ferramenta dinâmica de grupo é aplicada, desde 2000, no Colégio de Aplicação João XXIII, pela professora Lucilene.

Nesse 6º ano havia alguns alunos advindos de um 4º ano formado com o objetivo de se fazer um trabalho específico para ensinar-lhes a ler e a escrever, bem como a fazer as operações matemáticas básicas. A defasagem dos discentes era tamanha nessas competências que levou a escola a buscar tal alternativa. A grande maioria dos alunos não tinha o menor interesse pelas aulas, muito menos pelas tarefas de casa. Era uma turma considerada difícil por todos os professores, marcada pela desmotivação por parte dos discentes e professores, por um descompasso entre os letramentos discentes e aqueles esperados, considerando-se os anos de escolaridade, além de conflitos e hostilidade entre eles mesmos, entre eles e os professores, deixando em evidência uma clara crise de autoridade em sala de aula.

Embora o grupo se apresentasse com uma nova configuração em 2017, a realidade era a de um quadro bastante semelhante ao da turma de 2016. Infelizmente, realidades dessa natureza não são exclusivas das duas turmas, elas fazem parte do cenário educacional brasileiro.

Essa proposta de intervenção aqui exposta teve como ponto de partida o seguinte questionamento: como oferecer aos meus alunos aulas efetivas de Língua Portuguesa, para ampliação de suas competências linguísticas, como condição para sua inserção cidadã na sociedade e pautadas pelos princípios da ética e do respeito?

Tal questionamento encontrou na ferramenta das dinâmicas de grupo uma possibilidade de respostas. A fim de se contrapor ao modelo tradicional de aula, essa tecnologia de ensino poderia se configurar como alternativa não somente para interligar os cinco eixos de ensino-aprendizagem como também para contribuir com a melhoria das relações interpessoais.

Logo, a pesquisa pretende se constituir em uma proposta de resgate da autoria do professor e dos alunos em sala de aula, por meio de dinâmicas de grupo, o que corrobora com os objetivos centrais do PROFLETRAS. A pergunta de pesquisa foi, portanto, assim formulada: Será que as dinâmicas de grupo, como modelo de aula e como tecnologia de ensino, amenizariam ou mesmo superariam alguns dos problemas mais graves da sala de aula, como, por exemplo, a desmotivação, a falta de protagonismo dos alunos, a hostilidade, a carência das

competências linguísticas dos discentes, a pouca vivência deles em práticas sociais de linguagem, o respeito à pluralidade, dentre outros entraves à aprendizagem e à boa convivência?

Considerando essas questões desafiadoras, o trabalho foi se estruturando à medida em que os conceitos norteadores, abordados nas seções seguintes, solidificaram-se. Na seção seguinte, será apresentada uma breve discussão sobre Dinâmicas de grupo e a concepção adotada para cada um dos eixos de ensino da língua. A terceira seção, por sua vez, terá como propósito discutir a metodologia da pesquisa, que, conforme já dito, busca na práxis o envolvimento dos atores sociais para a solução de problemas, o que converge para a pesquisa-ação. Na quarta seção, apresentar-se-á a análise da pesquisa-ação, composta por quatro dinâmicas de grupo.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A proposta do PROFLETRAS de estreitar as relações entre a academia e os professores de Língua Portuguesa que atuam na rede pública do Ensino Fundamental II, a fim de refletirem juntos as práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem da língua materna tem se revelado bastante produtiva. Em outras palavras, da comunhão entre teoria e prática estão surgindo experiências positivas no cenário escolar que merecem ser compartilhadas entre os pares. São experiências que trazem para a cena da sala de aula a autoria de professores e alunos, autoria essa que só se constitui quando se compreende que “ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende” (FREIRE, 2001). A concepção de trabalho em que todos ensinam e todos aprendem valoriza não só as diferenças como constitutivas do coletivo, assim como todo o processo de construção do conhecimento, onde nada está pronto e acabado.

Serão apresentados nesta seção alguns dos conceitos teóricos norteadores dessa pesquisa-ação. O primeiro deles diz respeito às dinâmicas de grupo, abordado a seguir.

2.1. A DINÂMICA DE GRUPO

Embora o estudo dos fenômenos de grupo remeta a um tempo bastante antigo, foi com Kurt Lewin, em 1944, que a expressão **DINÂMICA DE GRUPO** apareceu pela primeira vez no contexto científico (RAMALHO, 2010). De acordo com a autora, a dinâmica de grupo começou a se tornar popular a partir da Segunda Guerra Mundial, não obstante as pesquisas sobre o assunto tenham se iniciado no final da década de 1930.

Conforme Kurt Lewin (1890-1947), o estudo dos pequenos grupos, em suas dimensões mais concretas e existenciais, tem como preocupação primordial alcançar a autenticidade nas suas relações, a criatividade e a funcionalidade nos seus objetivos. Para tanto, faz-se necessário descobrir que estruturas são mais

favoráveis, que clima de grupo permite isto, que tipo de liderança é mais eficaz, que técnicas são mais funcionais e facilitadoras, como se dão os mecanismos de atração e rejeição interpessoais, além de outros fatores (RAMALHO, 2010).

De acordo com Pegorini (2012),

Toda atividade que se desenvolve com um grupo (reuniões, workshops, grupos de trabalho, grupos **em escolas**, grupo de crescimento ou treinamento, plenário/grandes eventos, etc), que objetiva integrar, desinibir, “quebrar o gelo”, divertir, refletir, aprender, apresentar, promover o conhecimento, incitar à aprendizagem, competir e aquecer, pode ser denominada Dinâmica de Grupo. Ou seja, ainda, o simples encontro de pessoas que se mobilizem para buscar qualquer objetivo grupal é uma Dinâmica de Grupo (p. 13) (grifo nosso).

As dinâmicas de grupo podem se apresentar como um caminho para, entre outras vantagens, promover um ensino de Língua Portuguesa cuja visão seja a da língua como um todo, isto é, compreendida em seus quatro eixos interligados, para formar a teia dos saberes a serem construídos por todos os seus participantes. Tal concepção, além de romper com a fragmentação do ensino da língua, considera que os conhecimentos linguísticos e os valores éticos, necessários à “modernidade líquida” (BAUMAN, 2003) sejam construídos, em rede, por sujeitos cultural, social e historicamente situados. Nas palavras de Marcuschi (2001, p.125), a “língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira *decisiva* para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente *humanos*” (grifo nosso).

2.2. A FERRAMENTA DINÂMICA DE GRUPO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Por sua própria natureza, o ser humano vive a maior parte de seu tempo de vida em grupo, convivendo, interagindo e aprendendo. São nas relações sociais que os saberes são construídos. A sala de aula, que é um lugar onde acontecem interações, com objetivos pedagógicos definidos, não pode ser encarada de outra

forma senão como espaço coletivo de convivência e aprendizagem ou espaço de “conviver para aprender” (ANTUNES, 2014). Desse modo, as dinâmicas de grupo poderiam trazer para sala de aula de português experiências situadas de interação social e cognitiva, minimizando assim a lacuna existente entre a escola e as necessidades do aluno no mundo contemporâneo, uma vez que, conforme Ramalho (2010), a

importância do conhecimento e a utilização da psicologia grupal decorrem justamente do fato de que todo indivíduo passa a maior parte do tempo de sua vida convivendo e interagindo com distintos grupos. A dinâmica de grupo é importante porque o ser humano é gregário por natureza e somente existe, ou subsiste, em função de seus inter-relacionamentos grupais. Sempre, desde o nascimento, o indivíduo participa de diferentes grupos, numa constante dialética entre a busca de sua identidade individual e a necessidade de uma identidade grupal e social (RAMALHO, 2010, pp. 8-9, apud ZIMERMAN & OSORIO, 1997).

Além disso, segundo Bronzato (2009),

a dinâmica de grupo é um recurso valioso para que os participantes se conheçam e se reconheçam nos outros. Suas técnicas permitem que antigos problemas do grupo, silenciados no dia-a-dia, venham à tona e requeiram mudanças. Também é propriedade inerente das dinâmicas a revelação de novas lideranças, a promoção de objetivos motivadores e a (re)descoberta de valores individuais ou coletivos (p 105).

Nessa perspectiva, espera-se que o professor de língua materna atue como mediador consciente e eficiente para coordenar o grupo, organizar as etapas do processo de acordo com os objetivos (o passo a passo) e “aproveitar” as intercorrências para ensinar os conhecimentos linguísticos necessários à situação, ao uso, com práticas sociais de linguagem significativas para os alunos, com vistas a promover a sua condição de participantes conscientes e eficientes dessas práticas para sua inserção no mundo, de forma coletiva. Assim sendo, é vital que a mediação seja construída de forma democrática, já que, nessa forma de organização de grupo, subjaz a ideia de maior participação de seus membros, que se tornam, juntamente com o mediador, corresponsáveis pelas decisões do grupo (LEWIN, 1890-1947).

No modelo tradicional de aula que ainda prevalece, o vínculo que se cria entre professor e alunos é muito mais de autoritarismo do que de autoridade e de autoria, em que a assimetria de papéis é altamente demarcada como forma de distanciamento da relação docente/discente e de imposição de conteúdo. A assimetria de poder, inerente em algum grau às relações sociais, sempre vai existir e pode ser evidenciada de forma mais ou menos explícita, a depender da concepção de linguagem assumida pelo professor na função de sua tarefa. De acordo com Bakhtin (1979), as esferas de produção discursiva, com seu contexto histórico-social, delimitam os papéis na interação, estabelecendo relações hierárquicas, permitindo ou não, que cada indivíduo possa dizer algo, quando e como o poderá dizer (ROJO, 2002). O professor pode legitimar, por meio de sua autoridade, as vozes dos alunos caso entenda a linguagem como interação sócio-historicamente situada, na perspectiva bakhtiniana, ou então, abafá-las por meio do autoritarismo, se entender a linguagem como prática monológica. Essa última opção pode trazer consequências danosas para os discentes como, por exemplo, o baixo desempenho nas competências linguísticas imprescindíveis à sua formação cidadã. Pode-se afirmar que práticas monológicas estão associadas a um ensino de língua que adota o aprendizado da gramática normativa como prioridade e quase única condição para o discente entender sua língua materna, fragmentando e dissociando assim seus eixos, destituindo-os da sua condição singular de totalidade para compreensão da linguagem humana.

Outro fator positivo que pode ser apontado na utilização de dinâmicas de grupo em sala de aula é que, por sua natureza interdisciplinar, “são múltiplas as suas aplicações técnicas, e, por conseguinte, também são múltiplos os campos dos saberes humanos que podem ser beneficiados com seus conhecimentos” (PEGORINI, 2012 p. 17). Segundo a autora, a dinâmica de grupo é um processo vivencial, “que pode ir além de um simples quebra-gelo a reflexões e aprendizados mais profundos e elaborados”. (p. 16)

Por seu caráter coletivo, cooperativo, participativo, pode-se dizer que as dinâmicas de grupo são um veículo de socialização à proporção que possibilitam a convivência, contribuindo para a formação de valores éticos necessários à vida em sociedade. Por outro lado, devido ao seu caráter pedagógico, as dinâmicas de grupo

exigem do professor um cuidadoso e elaborado planejamento para que tal ferramenta se torne de fato uma alternativa que busca no aluno a cumplicidade do processo de ensino-aprendizagem. Silva (2008) aponta que para o trabalho com dinâmicas de grupo

é essencial exercer uma reflexão sobre a questão de ser a dinâmica de grupo uma atividade de cunho vivencial em que os membros do grupo experienciam variadas aproximações da realidade e ao experimentarem essas aproximações iniciam, de fato, o processo de aprendizagem (p. 87).

Há de se esclarecer que esta ferramenta com propósito pedagógico só será eficiente se vier acompanhada de um trabalho de pesquisa suficientemente consistente que garanta sua preparação, elaboração, aplicabilidade. Segundo Silva (2008), a opção por essa tecnologia

não deve ser uma atitude irrefletida ou ser utilizada como “motivador” de aulas que estejam, por algum motivo, despertando um menor interesse dos discentes. É, de fato um poderoso instrumento indutor do pensar e da reflexão, deve ser tratada com a seriedade com que se trataria qualquer atividade pedagógica,(...). [As dinâmicas] podem ser auxiliares valiosas na produção de conhecimento, se usadas com sabedoria. Não existem dinâmicas de grupos “simples”, porque toda a ação pedagógica - e esta em especial - é sempre relevante, porque construtora e aprimoradora de pessoas (p. 99).

Para Miranda (2002),

As técnicas de dinâmicas de grupos se propõem, fundamentalmente, a orientar seus partícipes na direção das mudanças desejadas pelo grupo, simulando circunstâncias vivenciais que beneficiem o meio social onde está inserido; a explorar lideranças; a promover motivação, estimular participação, favorecer entusiasmo e outras competências básicas importantes. A engrenagem mestra que imprime movimento na direção das mudanças é a perceptiva, que habilita o indivíduo a conhecer e a reconhecer a si, os outros e o contexto com o uso de seus sentidos. Essa característica é valorizada sobremaneira pela dinâmica de grupos (p. 22).

Embora pouco utilizadas como ferramenta pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa, as dinâmicas de grupo podem se constituir em um grande

potencial de mudanças para a melhoria da educação brasileira. Entre as razões que movem o enveredamento por este caminho, ressalta-se que as dinâmicas podem propiciar, entre outros benefícios: i) a interação mediada do grupo; ii) o conhecimento e reconhecimento dos seus participantes, estimulando-os a se posicionarem dentro do grupo; iii) o trabalho sistemático com a oralidade (eixo ainda pouco explorado nas aulas de Língua Portuguesa); iv) a promoção de um ambiente de sala de aula acolhedor para a construção do conhecimento compartilhado, de respeito às diferenças, em que todos os envolvidos possam ter voz e vez; v) a vivência dos alunos em diversas práticas sociais de uso da linguagem, o que facilita o processo de inclusão daqueles portadores de deficiência; vi) a menor fragmentação dos conteúdos ensinados; vii) aulas mais humanizadas; viii) o protagonismo docente e discente; ix) o estímulo à criatividade.

Para Bronzato (2009),

[...] a dinâmica de grupo se traduz em ferramenta perfeita para ser usada em sala de aula, já que além de promover o conhecimento, sensibiliza os participantes a um novo olhar sobre si mesmos e sobre o grupo. Portanto, poderíamos dizer, também, que a técnica da dinâmica de grupo é capaz de instituir a escola como espaço de afetividade (p. 106).

Empregando uma metáfora, pode-se dizer que as dinâmicas de grupo seriam uma espécie de guarda-chuva para abrigar simultaneamente os quatro eixos do ensino da língua materna no processo de construção da cognição compartilhada, num ambiente humanizado e acolhedor. Como aponta Bronzato (2009), a dinâmica de grupo,

pode ser vista como uma ferramenta otimizada para que o amadurecimento da linguagem e do raciocínio moral aconteça: ela enquadra a sala de aula (ou a aula de língua) como espaço de afetividade, ela promove a interação dos alunos com seus coetâneos, ela permite que a vez e a voz do aluno como indivíduo sejam ouvidas e valorizadas. Enfim, ela ensina a cidadania (p.107).

Em outras palavras, pode-se dizer que as dinâmicas de grupo, por sua essência participativa, podem propiciar um processo de aprendizagem libertador, uma vez que permitem: a) expandir um processo coletivo de discussão e reflexão

acerca dos conhecimentos necessários à inserção dos alunos na sociedade; b) tornar as aulas de Língua Portuguesa significativas, na medida que abrem possibilidades para a criação, a formação, a transformação e o conhecimento, sendo os participantes sujeitos de sua elaboração e execução, de forma harmoniosa; c) respeitar a pluralidade, a diferença, não só das variedades linguísticas dos alunos, mas de sua formação humana.

Por ser uma proposta voltada para o ensino de Língua Portuguesa, antes de apresentar a concepção ora assumida para cada um de seus quatro eixos, far-se-á a discussão acerca da concepção de linguagem aqui adotada. Torna-se importante esse esclarecimento, já que é a concepção de linguagem e de língua que balizará o trabalho pretendido com cada um dos eixos.

2.3. LÍNGUA E LINGUAGEM

A concepção de linguagem aqui defendida ancora-se no sociointeracionismo, postulada nos estudos de Bakhtin, apoiada numa visão dialética de produção do conhecimento, em que a linguagem é considerada, pelo seu caráter social, produto de uma construção coletiva e de processos de interação.

Segundo Bakhtin (2002), a linguagem é um ato social que se concretiza e se modifica nas relações sociais e é, ao mesmo tempo, meio para a interação humana e resultado dessa interação, uma vez que seus sentidos não podem se desvincular do seu contexto de produção. A linguagem é, por conseguinte, de natureza socioideológica e tudo “que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN, 2002, p.31). Em outras palavras, a linguagem, em uma perspectiva sociointeracionista, é entendida como um fator que constitui o homem, tendo função social e comunicativa, caracterizando-se por sua diversidade de funcionamento, de modos de (res)significar, em que os sujeitos e as relações sociais se constituem na e pela linguagem. As práticas sociais mediadas pela linguagem são manifestações situadas e históricas, uma vez que ela é uma

“construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica” (BRASIL, 2017, p. 63) .

Nesse sentido, língua e linguagem são concebidas como lugar de interação com o outro, um espaço de interlocução que possibilita práticas sociais dos mais diversos tipos de atos. A língua é entendida enquanto produto da atividade constitutiva da linguagem, um fenômeno social da interação verbal; por isto mesmo, um sistema heterogêneo, ordenado, com variações e mudanças inerentes a ela e não um sistema fechado de regras, uma estrutura autônoma, que independe do contexto e da situação na qual se materializa. Sendo assim, aprendê-la de maneira produtiva significa oportunizar aos alunos a participação consciente em atividades concretas e situadas com as quais interagem no seu dia a dia, de modo reflexivo, favorecendo assim a ampliação do domínio linguístico. De acordo com Bakhtin, “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2002, p. 124). Os PCN definem língua como “um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade” (BRASIL, 1998, P. 20). Em perspectiva semelhante, a BNCC compreende a língua “como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso” (BRASIL, 2017, p. 85). Ainda de acordo com este documento, os estudantes devem reconhecê-la “como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (p. 85).

Ao considerar a concepção sociointeracionista de língua e linguagem, este estudo assume também a perspectiva de que nenhum trabalho desenvolvido na aula de Língua Portuguesa com cada um dos seus eixos pode desvincular a língua dos seus falantes e dos seus atos de fala, muito menos das esferas sociais e dos valores ideológicos. De acordo com Bakhtin, “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN, 2002, p.95), não podendo ser encarada como um sistema abstrato de formas normativas da língua. É, por isso, concreta, realizando-se nos atos de fala, na comunicação efetiva entre seus usuários. Tudo isso confirma, então, o caráter sociointeracionista da língua; ela existe na relação dialógica e interacional. Esta compreensão implica

necessariamente a presença do(s) outro(s), isto é, a língua não é um ato individual, uma vez que quando alguém fala ou escreve dirige-se a interlocutores concretos que também estabelecem uma relação dialógica com o mundo. É uma relação, portanto, de base inclusiva, como aponta um dos legados do grande educador Paulo Freire (2001): “Não existe imparcialidade. Todos somos orientados por uma base ideológica. A questão é: a sua base ideológica é inclusiva ou excludente?”

Ainda e de acordo com os Parâmetros Nacionais Curriculares de Língua Portuguesa:

Língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (1998, p. 20).

A natureza dialógica da linguagem revela que ela deve ser considerada “como uma ação orientada para uma finalidade específica [...] que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história” (BRASIL, 1998, p. 20). O ensino de Língua Portuguesa, amparado nessa concepção, tem como preocupação básica construir com os alunos não somente o conhecimento da gramática de sua língua, com grandes chances de reduzir a sua singular riqueza; mas, sobretudo, o desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social. É, portanto, aos moldes freireanos, uma concepção de base inclusiva, em que a construção dos saberes ocorre respeitando-se as diferenças dos interlocutores.

Ambos, língua e sujeito, se constituem no processo interlocutivo. Assim, não há um sujeito pronto, cristalizado, mas um “sujeito se completando e se constituindo nas suas falas e nas falas dos outros” (GERALDI, 1993). A sua consciência e todo o seu conhecimento (não só linguístico, mas também o de mundo), são decorrentes de um trabalho contínuo, o que significa a negociação com os outros sujeitos. Assim também, em situações de aprendizagem, a língua não deve ser encarada como um repertório de palavras, acabado e fechado, apreendido através de exercícios de

repetição. Nesse sentido, também o aprendiz não é um mero reprodutor ou receptáculo de recursos linguísticos. Ele é um participante ativo no processo de construção do conhecimento de sua língua, sempre inacabada, sempre em movimento. Nas palavras de Geraldi (1996, p. 53), “não se trata mais de aprender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, em usando-a, aprendê-la”.

Cabe ao professor o papel de mediar com o aluno a ampliação de seu repertório sociocognitivo, contribuindo e oportunizando-lhe situações significativas de contexto de uso da língua materna, para que ele possa ampliar as formas linguísticas de que dispõe. As dinâmicas de grupo, então, pela sua condição dialógica, são um campo fecundo para este propósito.

Com base na concepção de linguagem que tem na interação a sua condição existencial, e considerando que a interação se manifesta na forma de textos, o trabalho de reflexão sobre a língua deve ser feito a partir de textos orais e escritos (literários ou não), vistos como lugar de interação entre professor e alunos. Conforme Koch (2002, p. 17), “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são constituídos...”.

Para dialogar com os objetivos dessa pesquisa, a concepção de texto encontra em Koch e Elias (2005) um de seus suportes teóricos. As autoras afirmam que:

O texto é o lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e proposta de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição. A essa concepção subjaz, necessariamente, a ideia de que há, em todo e qualquer texto, uma gama de implícitos, dos mais variados tipos somente detectáveis pela mobilização do contexto sociocognitivo no interior do qual se movem os atores sociais (p.7).

Assim sendo, trabalhar na perspectiva de levar os alunos a ampliarem os recursos linguísticos que entrelaçam os fios do texto - oral e escrito - , interligando os

quatro eixos do ensino da língua, para além do que eles já conhecem, é torná-los capazes de se exprimir de forma competente, oralmente ou por escrito, apropriando-se de um bem cultural a que têm direito. Isso significa “pensar a linguagem e todos os fatores nela envolvidos” (RUIZ, 2015, p. 168), de maneira a propiciar oportunidades para que os educandos interajam com variedades diversas da língua, incluindo aí a norma padrão. Também significa que o ensino de Língua Portuguesa deva oportunizar os conhecimentos tanto dos aspectos da microestrutura quanto os da macroestrutura do texto, os conhecimentos que vão do aspecto fonético ao estilístico (RUIZ, 2015), passando pela mobilização do contexto sociocognitivo, no qual se inserem os atores sociais (KOCH e ELIAS, 2005).

Serão apresentadas a seguir algumas considerações em relação a cada um dos eixos de ensino-aprendizagem da língua materna.

2.3.1. O eixo da oralidade

É sabido que a modalidade oral da língua carece de maior estudo e atenção por parte dos docentes para se transformar em uma prática mais sistematizada e imprescindível ao processo de cognição. Os próprios livros didáticos, embora já mostrem progresso em relação ao eixo em questão, adequando o ensino da oralidade às orientações dos PCN, reservam à oralidade um espaço bastante reduzido e, muitas vezes, com atividades mais voltadas para a oralização e para as situações das esferas de comunicação da vida privada dos alunos, contribuindo muito pouco para ampliação dos letramentos necessários em tempos modernos.

De modo geral, a oralidade é uma atividade pouco vivenciada em sala de aula. Nas palavras de Antunes (2003, p.24), no trabalho com a oralidade ainda há “uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar”, sem necessidade de “ser matéria de sala de aula”. A autora ainda acrescenta que existe uma visão equivocada da fala “como o lugar privilegiado para a violação das regras da gramática [...], tudo o que é ‘erro’ na língua acontece na fala e tudo é permitido, pois ela está acima das prescrições gramaticais” (p. 24). O equívoco a que Antunes

(2003) se refere pode ter ancoragem na falta de bagagem teórica por parte de muitos professores que, com isso, perdem a chance de trabalhar com a língua falada esclarecidos da sua vital importância para a formação do aluno protagonista.

Em direção inversa ao enquadre tradicional de aula, as dinâmicas de grupo, disparadas por temas e com a utilização de variados textos, possibilitam que práticas de oralidade compartilhadas e situadas sejam objeto de reflexão em sala de aula, permitindo ao aluno o exercício reflexivo das regulações e regularidades da língua falada, das escolhas lexicais e de registros adequados ao contexto de uso. Resumindo, por meio das dinâmicas de grupo, acredita-se que é possível promover uma educação linguística oral mais consistente, para além das situações da vida privada.

A Linguística Cognitiva tem mostrado que desconsiderar o ensino da oralidade deixa transparecer uma visão reduzida do que seja verdadeiramente linguagem. E mais: não contribui para os estudantes perceberem que tanto as modalidades faladas quanto as escritas possuem suas regras próprias, devendo, por isso, ser ensinadas, a fim de que os alunos possam compreender suas variações em contextos diversos e significativos de uso.

Surgida nos finais da década de 70 e princípios dos anos 80, a Linguística Cognitiva adota a perspectiva da linguagem baseada no uso, tendo como paradigma de análise a ideia de que o significado das construções é orientado pelas experiências concretas dos falantes e pelo contexto. Tanto as unidades quanto as estruturas da linguagem são consideradas manifestações de capacidades cognitivas gerais, da organização conceptual, de princípios de categorização, de mecanismos de processamento e da experiência cultural, social e individual e não como se fossem entidades autônomas. Interessa à Linguística Cognitiva o conhecimento através da linguagem e como esta contribui para o conhecimento do mundo dos interlocutores (SILVA, 1997). Conforme o autor, nesta ciência, “a linguagem é considerada como uma parte integrante da cognição e em interação com outros sistemas cognitivos (percepção, atenção, memória, raciocínio, etc.)”. E acrescenta, ela “contribui para o estudo da cognição humana” (p. 5).

Neste sentido, cabe à escola ensinar a língua materna aos alunos, considerando os conhecimentos já adquiridos e apontar novas formas de usos. A

fala é uma atividade central na vida dos seres humanos, por isto, é papel do professor propiciar aos alunos o conhecimento das diversas variantes da língua falada e a distinção entre o que é formal e informal. Os discentes devem ser capazes de dominar o conhecimento das regras de uso da língua (falada ou escrita) em diferentes situações comunicativas, incentivando os aprendizes a adquirirem novos repertórios linguísticos, conforme propõem as **DINÂMICAS DE GRUPO PARA SE FAZER NA ESCOLA**.

Não considerar a oralidade como aprendizagem necessária à formação discente coloca em evidência não só o ensino da norma padrão, restrito à escrita, como também a dicotomia entre fala e escrita, ou seja, a fragmentação da própria língua. As situações de produção e compreensão dos textos orais produzidos e escutados em atividades reais de interação abrem espaço para o professor construir junto com seus alunos atitudes de respeito ao que o outro fala, à escuta para que seja atenta ao dizer do outro e para realçar os papéis interacionais das pessoas, isto é, as relações que estas assumem na interação. Muito dos conflitos ocorridos em sala decorrem do fato de os estudantes não saberem ouvir o outro, não refletirem antes de falar, falarem de forma grosseira tanto com o colega quanto com o professor, não se expressarem com clareza e com polidez. Esses são alguns exemplos de questões inerentes à oralidade que podem se transformar em aprendizado, como condição de aquisição da cidadania (BRONZATO, 2009). Nesse sentido, vale a pena beber nas águas de Marcuschi (2001), quando ele diz que tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis na nossa vida, tendo em vista os vários contextos de uso, seja na esfera burocrática, na família, na escola, entre outros. Assim como a língua escrita, a linguagem oral também é uma prática social situada de uso real da língua. Como afirma esse autor,

a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

Alijar os alunos do trabalho com a oralidade seria negar a eles um dos alicerces de compreensão da língua materna como um construto social, histórico, cultural. As dinâmicas de grupo, pelo seu caráter dialógico, tornam-se lugar privilegiado para esta atividade linguística, já que a

oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos (MARCUSCHI, 2001, p. 36).

O professor de Língua Portuguesa deve ter clareza de que, tal como os demais eixos de ensino da língua, também o eixo da oralidade deve ser trabalhado com base em reflexões teóricas pertinentes para ele se sentir seguro em legitimar a fala cotidiana dos aprendizes, cõnscio de que:

Legitimar a fala cotidiana como objeto de ensino não significa “deixar os alunos falarem”, como se percebe, frequentemente, nas tarefas propostas em livros didáticos e em entrevistas com professores sobre como trabalhar a oralidade. Pedir aos alunos que deem sua opinião sobre dado assunto de forma assistemática, sem planejamento, sem objetivo e sem reflexão anterior, não tira os alunos de onde eles estão, não os faz avançar. Muitas vezes esse tipo de atividade só faz com que o professor perca o controle da disciplina e a aula se transforme em caos (BRONZATO, 2009, p.104).

Também os PCN ressaltam que “eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua.” (BRASIL, 1998, p. 49).

Destarte, este estudo evidencia, assim como Bronzato (2009), Marcuschi (2005) e os PCN, que não se trata de ensinar a falar, muito menos de transformar o ato de fala em um tipo de conteúdo autônomo no ensino de língua, mas sim de possibilitar ao aluno oportunidades de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua, a fim de ultrapassar as formas cotidianas de produção oral, confrontando-as com outras formas mais institucionalizadas que exigem antecipação e elaboração do pensamento. Além disso, o aluno pode ser estimulado a perceber a

contribuição da oralidade no processo de formação cultural, preservação das tradições, entre outras possibilidades.

Marcuschi (2001) assevera que

Uma vez adotada a posição de que lidamos com práticas de letramento e oralidade, será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário. Assim não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os merecedores da nossa atenção, mas os usos da língua, pois o que determina toda a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos dela (2001, p.16).

Práticas de oralidade voltadas para as instâncias públicas, por exemplo, merecem atenção dos professores em sala de aula e podem ser trabalhadas independentemente do gênero textual. Muitas vezes os alunos chegam à escola carentes desses aprendizados, sendo, por isso, estigmatizados pelos professores. Se já houve essa defasagem antes de sua vida escolar, cabe à instituição provê-los dos conhecimentos necessários à sua constituição de cidadão. Miranda (2005) coloca com propriedade a necessária mudança de comportamento das pessoas, em prol da civilidade, que pode ter no trabalho bem estruturado com a oralidade, um grande gancho. Segundo ela,

Em todas as espécies de situações de convívio social na sociedade brasileira - em nossas casas, escolas de todos os níveis (incluindo o 3º grau), igrejas, espaços de cultura e lazer - as cenas presentemente vividas evidenciam uma “elasticidade” em termos de padrões interacionais e de comportamentos linguísticos. A falta de compostura, de polidez, de delicadezas, de generosidades nas instâncias públicas (e também privadas) de interação sinalizam, de modo contundente, a necessidade de uma avaliação tão corajosa dos padrões interacionais e linguísticos da oralidade (p.167).

Também os PCN de Língua Portuguesa apregoam que

Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (PCN, 1998, p. 25).

Para assumir seu papel de promover a inserção social dos estudantes, o professor deve reconhecer que tanto a oralidade como a escrita são modalidades importantes do uso da língua. O docente deve considerar que nas situações comunicativas existem graus de formalidade que se constituem em objetos de reflexão em sala de aula, rompendo assim com a concepção de atribuir à fala os usos menos formais da linguagem e, à escrita, os mais formais. Pelo caráter lúdico próprio das dinâmicas, tais aprendizados podem acontecer de forma natural, espontânea e agradável, pois elas “proporcionam a descontração e a alegria necessárias para que se tornem experiências prazerosas. Assim, promovem um estado de sensibilização para as possibilidades de aprendizagem que se abrem” (MIRANDA 2002, p.23).

2.3.2. O eixo da leitura/escuta

As práticas pedagógicas centradas no texto têm se revelado produtivas para a ampliação do repertório de conhecimentos dos alunos, pois abre espaço para que eles convivam com os mais variados gêneros textuais. Essa convivência permite que os estudantes vinculem-nos aos múltiplos usos sociais da linguagem, dando-lhes segurança “para o exercício cada vez mais pleno e consciente de sua cidadania” (ANTUNES, 2003, p. 34). Nesse sentido, deve fazer parte das aulas a leitura de o maior número possível de textos que circulam nas esferas sociais. Na sala de aula, o professor-mediador, por meio das dinâmicas de grupo, pode enriquecer o acervo de leitura dos alunos com a leitura de poemas, imagens, músicas, vídeos, HQ, contos, fábulas, notícias, crônicas, romances; enfim, uma gama enorme de leituras a serem exploradas.

Desde os anos 1980, discussões sobre o tratamento dispensado ao texto nas aulas de língua apontam críticas ao fato de, muitas vezes, ele servir de pretexto para a abordagem dos aspectos gramaticais. Os próprios PCN de Língua Portuguesa preconizam que a leitura

é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de

seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL , 1998, pp. 69-70).

Não obstante as novas orientações, percebe-se que ainda é comum as práticas de leitura serem desvinculadas do contexto de uso da língua. Uma forma de o professor reverter esse equívoco é colocar à disposição dos discentes uma variedade de textos que lhes proporcionem uma atitude de reflexão a partir das leituras apresentadas, em que se crie um ambiente favorável à prática de leitura, a fim de “aproximar os alunos a textos de qualidade” (BRASIL , 1998, p. 25).

Trabalhar com textos nas modalidades escrita e oral possibilita desenvolver práticas de letramento fecundas com os alunos para ampliação de seu repertório cultural. Mais uma vez, a contribuição da Linguística Cognitiva mostra-se relevante aos docentes de Língua Portuguesa no sentido de aperfeiçoar os métodos usados no processo de leitura em sala de aula, processo esse que “envolve o indivíduo, enquanto ser psicológico, que desenvolve suas habilidades cognitivas, e ser social inserido em determinadas práticas histórico-sociais de leitura” (MEC, 1996, p.20). Destarte, conhecimento prévio, cognição situada e estratégias de leitura aliados a uma mediação bem conduzida pelo professor são de fundamental importância em um processo que visa à proficiência do sujeito-leitor em formação.

Solé (1998), entre outros autores, contempla a importância do conhecimento prévio no processo da leitura. Para a autora,

Durante toda a nossa vida, [...] vamos construindo representações da realidade, dos elementos constitutivos da nossa cultura [...]: valores, sistemas conceituais, ideologia, sistemas de comunicação, procedimentos, etc. Estes esquemas de conhecimento (Coll, 1983), que podem ser mais ou menos elaborados, manter maior ou menor número de relações entre si, apresentar um grau variável de organização interna, representam em um determinado momento da nossa história o nosso conhecimento, sempre relativo e sempre ampliável [...] (SOLÉ, 1998, p. 40).

A leitura é uma atividade de interação e como tal implica a participação efetiva do leitor na interpretação e na reconstrução dos sentidos e das intenções pretendidas pelo autor. Esta participação ativa busca construir com o aluno uma *atitude responsiva ativa* (BAKHTIN, 1992) para que ele reflita sobre os fenômenos da tessitura textual, sobre a relação autor/texto/leitor (KOCH e ELIAS, 2015), os seus aspectos linguísticos. Diz o autor,

a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é preche de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: [...] o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar (BAKHTIN, 1992, p. 290).

Entende-se que as dinâmicas de grupo desenvolvidas em contextos escolares podem configurar-se como experiências geradoras de produção do conhecimento, construído na interatividade, na relação com o(s) outro(s). Elas podem permitir que os alunos sejam estimulados a reflexões que busquem uma atitude responsiva para produzirem cognição, de forma mais intensa devido à diversidade de gêneros textuais propostos para cada dinâmica de grupo. Por meio da interatividade, característica das dinâmicas de grupo, e exigidas no processo de leitura, os discentes deixam de receber passivamente as informações, sem atuar sobre a construção do significado e podem construir coletivamente os sentidos do texto para apropriarem-se de saberes diversos necessários à sua formação cidadã. As dinâmicas de grupo propiciam um ensino que valoriza capacidades e conhecimentos que os alunos já adquiriram, para que sejam expandidos, de tal forma que ao comparar, checar semelhanças e diferenças, confrontar e expor opiniões etc, os discentes formem novos conceitos, novas aprendizagens, em meio a um processo dialógico, de caráter colaborativo e interativo, o que é característico das ações humanas. Ao mesmo tempo, valores como solidariedade, respeito e cooperação, estimulados pelas dinâmicas de grupo, vão igualmente sendo despertados.

Inclui-se nessa perspectiva o viés literário. A leitura de textos, canônicos ou não, é pertinente nessa proposta devido a, pelo menos, três motivos: i) boa parte dos alunos só tem acesso à literatura via escola; portanto, cabe à escola e ao professor de português propiciar o contato dos aprendizes com a literatura; ii) sendo a literatura um bem cultural, ela é um direito de todos, conforme defende Antonio Candido: “a literatura concebida no sentido amplo [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.” (2004, p. 177); e iii) a literatura torna o ambiente de sala de aula propício à aprendizagem, pois “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2004, p. 180). Esta cota de humanidade é vital à formação dos indivíduos, à construção da cidadania, pois, conforme apregoa o autor,

a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. [...] ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos (p.188).

Cosson (2014), além de reforçar o caráter humanizador da literatura, assim como Antonio Candido, apresenta uma outra reflexão em relação à importância do texto literário em sala de aula que é a singularidade com que se constroem os seus sentidos. Segundo o autor,

Tal singularidade vem tanto de uma interação verbal única e intensa mediada pelo texto literário, uma vez que a literatura é essencialmente palavra, quanto da experiência de mundo que concentra e disponibiliza, pois não há limites temporais ou espaciais para um mundo feito de palavras – o exercício da liberdade que nos torna humanos (COSSON, 2014, p. 25).

É lícito afirmar que a formação leitora dos alunos não seria completa na ausência da literatura, não só pelos argumentos apresentados acima, mas também pela possibilidade de conhecerem, num dado contexto, as marcas linguísticas

próprias da linguagem literária. Em outras palavras, de acordo com Graça Paulino (2004),

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, [...]. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2004, p. 56).

O trabalho com textos literários pode ofertar aos alunos a possibilidade de ampliação de seu processo de letramento, exigido pela sociedade contemporânea, despertando neles o prazer pela leitura. Esse é mais um compromisso que a escola e o professor de língua materna devem assumir, de tal forma a permitir

que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, [...], devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola (COSSON, 2014, p. 23).

O mesmo autor defende ainda que:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (COSSON, 2014, p.30).

Ao conceber o texto como ponto de partida para o ensino da língua, o professor precisa ter clareza de todos os procedimentos que envolvem a leitura em sala de aula, entendida como sendo um processo interno, cognitivo e complexo. Formar leitores autônomos e experientes, que possam lidar com os mais variados tipos de textos, dentro e fora da escola, requer um olhar diferenciado do professor para a tarefa. De acordo com Antunes (2009),

O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim (pp. 51-52).

O texto oferece possibilidades para que seu sentido possa ser reconstruído a partir do universo do receptor, que lhe atribui coerência através de uma negociação para a produção de significados. Esse processo, por sua vez, tem suas chances ampliadas de ser compreendido *na* e *pela* interação, não só com o texto, mas na interação com o(s) outro(s), ou seja, a elaboração cognitiva do sujeito se funda na relação com o(s) outro(s). Dessa forma, as dinâmicas de grupo, devido ao caráter interacional, participativo, colaborativo, podem contribuir significativamente na elaboração de estratégias de leitura compartilhadas para a produção de sentido do texto. Os temas antecipadamente definidos para o desenvolvimento das dinâmicas: i) disparam nos alunos conhecimentos prévios, ii) promovem expectativas para a leitura, iii) possibilitam não só a elaboração de hipóteses a serem confirmadas ou não, como também a troca de experiência entre os partícipes para que o sentido do texto seja construído.

Conforme Rojo (2009), uma das principais funções da escola é instrumentalizar o aluno para “as várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita de maneira ética, crítica e democrática”.

2.2.3. O eixo da produção (escrita e multissemiótica)

Nessa teia de construção do conhecimento, um fio vai puxando outro, interligando os quatro eixos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que os fortalece. Assim, a prática de produção de texto deve, necessariamente, fazer parte do cotidiano da sala de aula. Bons produtores de textos implicam bons leitores (RUIZ, 2015). Enquanto atividade interativa, a produção de texto pressupõe uma relação de cooperação, de construção coletiva,

compartilhada. Se o aluno entende a função social da escrita e da fala, se sabe o que escrever/falar, para quem escrever/falar, com qual finalidade, a produção textual deixa de ter o caráter artificial para se tornar significativa.

Não é raro os professores pedirem aos estudantes que produzam textos nos mais diferentes gêneros - orais e escritos (fichamentos, resenhas, resumos, artigos, ensaios, seminários, debates, entre outros) - sem levar em conta que a grande maioria talvez nunca tenha participado de práticas discursivas em que esses gêneros tivessem de ser mobilizados. De nada adianta aos alunos tornarem-se aptos a participarem de determinados eventos de letramento, em uma determinada esfera de atividade, se eles não compreendem como e por que o fazem. Ou seja, na realidade, a produção textual em boa parte das nossas escolas é realizada de modo artificial, muitas vezes desprovida de sentido. Não leva em conta que o indivíduo, enquanto ser social, que tem por costume relacionar-se com a linguagem de maneira natural, espontânea, ao adentrar o espaço escolar, não consegue produzir textos com a mesma desenvoltura e naturalidade que cabem a um competente falante da língua. É um exercício de linguagem “que não diz nada” (ANTUNES, 2003, p.26). Para Antunes, o trabalho da produção textual na escola é “a prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em ‘exercícios’ de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases.” Pode-se dizer que também assim o é com textos orais.

Assim como os demais eixos, a produção escrita e falada deve ser concebida como um trabalho, desenvolvido a partir das reais necessidades de interlocução, como uma prática social, dialogicamente constituída, como um trabalho consciente, com finalidade, interlocutores e situações discursivas definidas. Em outras palavras, a produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa deve servir a um propósito que surge no momento da interação. Para os PCN, “(...) a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros supõe o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino” (BRASIL, 1998, p, 24).

Bakhtin (2003, p. 262) assim escreve:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as

formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes deste ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

É comum nas aulas de Português as atividades de produção textual servirem basicamente como instrumento de avaliação e não de aprendizagem. Totalmente descontextualizadas, tais atividades têm, muitas vezes, seu propósito empobrecido, voltadas para a higienização do texto quanto aos aspectos microestruturais, sem levar em consideração o desenvolvimento das competências discursivas dos alunos. Desse modo, é de extrema importância a função dos professores como mediadores para lidarem com as dificuldades dos estudantes, para propiciar aos aprendizes a percepção de que os conhecimentos linguísticos, sem nenhuma pretensão de tolher sua capacidade de expressão escrita, servem, isto sim, como recursos para o aprimoramento dela, o que levará os educandos à compreensão de seus objetivos e, assim, à escolha linguística mais adequada às diferentes situações de comunicação.

Nas dinâmicas de grupo, os temas a serem escolhidos pressupõem, necessariamente, a leitura e a produção escrita e oral de textos de variados gêneros. Esta ferramenta, portanto, criaria condições para a ampliação do repertório linguístico, literário, cultural, artístico dos discentes.

Cientes da finalidade da atividade, de seus leitores pré-definidos, os produtores do texto precisam também ter clareza das escolhas linguísticas eficientes a cada propósito da produção. Assim como a leitura, a produção textual “trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias, concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização de objetivos” (KOCH, 2005, p. 26).

Acredita-se, assim, que o letramento é um processo permanente de empoderamento social pelo qual passam os indivíduos ao participarem de práticas e eventos (atividades e ações de linguagem), no âmbito da cultura escrita e oral, em diferentes esferas da sociedade.

Por fim, cabe explicitar o que se entende por reflexão linguística na presente pesquisa, o outro eixo que completa o ciclo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

2.3.4. O eixo da análise linguística/semiótica

Mediante o baixo desempenho linguístico dos alunos em relação à compreensão e produção textuais, evidenciado na sala de aula e nas avaliações oficiais, é preciso reconhecer que a escola tem falhado em sua função de cumprir com eficiência seu papel no desenvolvimento das competências linguísticas dos discentes.

Segundo Antunes (2003), o ensino da gramática, “na perspectiva da linguagem como forma de atuação social”, deve acontecer de forma natural, pois não “existe a possibilidade de alguém falar ou escrever sem usar as regras da gramática” (p. 119). A mesma autora defende que “a competência linguístico-comunicativa das pessoas é um dos recursos fundamentais para o êxito de suas múltiplas atuações sociais” (ANTUNES, 2014, p.11).

Faz-se oportuno esclarecer o que se entende por gramática. Travaglia (1998) define três concepções que evidenciam a existência de vários tipos de gramática e o trabalho que pode resultar com cada uma em sala de aula.

Na primeira, ela é entendida como um manual de regras do bom uso da língua para as pessoas que almejam se expressar bem. É a gramática normativa, organizada por especialistas com base no uso da língua “consagrado pelos bons escritores”, e dita as regras do que deve ou não ser utilizado na língua. Segundo Antunes (2007), essa gramática, ancorada na *escrita culta*, não trata a realidade da língua, ela representa o falar social mais aceito, criando usos linguisticamente considerados melhores que outros, advindos de razões puramente sociais, definindo como fala errada exatamente a fala da classe que não goza de prestígio social. Nesse enfoque, o ensino de português pode reforçar nos discentes preconceitos linguísticos diversos, levando-os a considerarem a variedade linguística empregada por eles como erradas e inaceitáveis. Mesmo assim, afirma Travaglia (1998) , a

gramática normativa tem sua importância e, às vezes, é necessário ensiná-la para que os educandos desenvolvam sua competência comunicativa de forma a saberem utilizar adequadamente também a variedade urbana de prestígio da língua. Esse postulado é corroborado por Miranda (2006):

O ensino de linguagem deve, portanto, desenvolver, de modo positivo, o sentido da normatividade. A questão, vale insistir, é compreender o sentido social, político, cultural, interacional do padrão normativo. Se as normas existem para o bem-estar social, para promover a qualidade de uma vida cidadã, não se pode ignorar a diferença: diferença dos cenários de interação, formais ou informais; diferenças entre os sujeitos em seus diferentes papéis sociais; diferença de usos, que se revelam em diferentes escolhas lexicais, diferentes construções sintáticas e morfológicas (p.26).

A segunda concepção de gramática, a descritiva, que, como o próprio nome indica, faz uma descrição da estrutura e do funcionamento da língua, de sua forma e sua função, propondo uma homogeneidade do sistema linguístico, abstraindo a língua de seu contexto. As regras estabelecidas são as que os falantes utilizam na construção real da comunicação, separando o que é e o que não é gramatical. É considerado gramatical “tudo o que atende às regras de funcionamento da língua de acordo com determinada variedade linguística” (TRAVAGLIA, 1998, p. 27). Esse tipo de gramática trabalha com qualquer variedade da língua, dando preferência para a forma oral. Para o autor, pode-se ter gramática descritiva de qualquer variedade da língua. Ele acrescenta que “todas as gramáticas normativas e descritivas são gramáticas explícitas ou teóricas.

Travaglia (1998) defende ainda que a gramática teórica se define como uma sistematização da língua e busca explicitar sua estrutura, constituição e funcionamento, podendo ser entendida como uma “explicitação do mecanismo dominado pelo falante e que lhe possibilita usar a língua” (TRAVAGLIA, 1998, p. 33). O linguista chama a atenção para não se confundir a gramática teórica com a normativa, pois esta tem caráter “legislativo”, designando o que é certo e o que é errado, enquanto aquela é mais um recurso a ser utilizado nas aulas para ajudar a desenvolver a competência comunicativa, auxiliando os alunos a pensarem cientificamente a realidade linguística.

A terceira concepção é aquela que considera as variedades da língua que estão de acordo com a situação de interação comunicativa. A gramática é vista como um “conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao *falar*” (p. 28, grifo nosso). Geralmente é chamada de gramática internalizada. Ainda conforme o linguista, essa concepção não traz a noção de erro linguístico, mas a de inadequação da variedade utilizada pelos interlocutores em determinado contexto, por não atender às normas sociais de uso da língua. Considerando que a gramática internalizada atua somente no nível da frase, de acordo com o autor, os princípios constitutivos da gramática que permitem a interação por meio de textos, em diferentes situações comunicativas devem ser ensinados aos usuários da língua. O professor precisa ter clareza que a gramática da língua é muito mais que os elementos da fonologia e fonética, da morfologia e da sintaxe. A gramática internalizada “é a que constitui não só a competência gramatical do usuário, mas também sua competência textual e sua competência discursiva [...] e, portanto, a que possibilita sua competência comunicativa” (p. 30).

O trabalho com essa gramática pode ser feito de diversas maneiras. Dentre elas, Travaglia (1998) aponta atividades voltadas para a produção oral e escrita dos alunos, que permitem a análise dos diferentes tipos de registros, das diferentes variedades linguísticas, familiarizando o falante com esses aspectos, para que este saiba quando é adequado ou não utilizar uma forma ou outra de falar. Uma questão apontada pelo autor é a suposição de que os educandos, já possuindo a variedade coloquial, deveriam ser direcionados ao aprendizado das variedades cultas. Porém, deve-se estar atento ao fato de que os discentes não dominam elementos de outras variedades e que estas precisam ser trabalhadas, pois assim eles terão à sua disposição um maior número de recursos da língua.

A gramática de uso, segundo o linguista, é a mais adequada para desenvolver a competência comunicativa do falante. Ela proporciona um ensino produtivo, que procura ampliar o uso da língua de forma mais eficiente, valorizando os recursos que os discentes possuem, para que os falantes possam, sempre que necessário, saber adequar-se às diversas situações comunicativas. É partir do conhecimento que os alunos já têm, o “velho”, para o “novo” (MIRANDA, 2006).

O quarto tipo de gramática, apontada pelo estudioso, é a reflexiva. Para ele, a reflexão deve atuar para o domínio de uma variante linguística que os educandos ainda não dominam. Ela tem como objetivo levá-los a conhecer a estrutura, o funcionamento, a forma e a função da língua, e ainda possibilitar-lhes pensar, desenvolver o raciocínio científico, para que possam fazer uma análise sistemática dos fatos e fenômenos com os quais vão se deparar na sua vida em sociedade.

De acordo com o linguista, essas gramáticas – de uso, reflexiva, teórica e normativa – não são excludentes, pelo contrário, elas podem ser trabalhadas em conjunto, desde que estejam de acordo com os objetivos didáticos propostos. O que não deve ocorrer é a primazia da gramática normativa em detrimento das outras, pois causa prejuízos na formação do aluno em termos de conhecimentos linguísticos.

As práticas linguísticas ainda comuns em sala de aula em torno da reflexão linguística mostram-se, quase sempre, ineficazes no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e causam desconforto aos professores, pois revelam a fragilidade do estudo de uma gramática que não habilita os aprendizes a serem capazes de ler e escrever de forma crítica e exitosa, habilidades essas, conforme Geraldini (1996), que são objetivos do ensino de língua materna.

Desde a década de 1980, o ensino de gramática nas aulas de Português tem gerado acirrados debates e questões desafiadoras para os professores. Estudos apontam que a tomada de consciência dos alunos em relação ao modo como falam possibilita-lhes melhores condições de se apropriarem de suas regras e usá-las de acordo com as necessidades interacionais. Porém a tentativa de aproximar essa variedade popular das formas cultas ainda é um grande percurso a ser trilhado.

Esta pesquisa-ação não defende a ideia de que a gramática deva ser exterminada do ensino de língua. Ela “é parte da atividade discursiva, o que faz dela condição necessária a qualquer atividade verbal” (ANTUNES, 2014). Por isso, deve sim ser contemplada como objeto de estudo dos discentes e de ensino dos docentes, entendida, conforme Miranda (2006), como

o saber linguístico dos falantes, um saber construído no jogo efetivo da linguagem, no convívio, nas diferentes práticas sociais, que implica o domínio de conhecimentos de naturezas distintas, mas

fortemente interligados: conhecimento fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático (p. 91).

A postura assumida pelo professor de considerar uma única variedade da língua como objeto de estudo traz em seu bojo uma concepção demasiadamente reducionista da língua materna, pois nega que todos os nativos de uma língua já fazem uso dela para fins comunicativos antes mesmo de conhecerem suas regras normativas, antes mesmo de chegarem à escola e, com isto, o professor nega outrossim o direito dos discentes à sua cidadania. Segundo Marcuschi (2001, p.18), “o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização.”

Antunes (2007) afirma que as instituições escolares consolidaram o uso de uma gramática equivocada, reduzido, pois ela não oferece uma compreensão mais ampla e mais relevante do que sejam os usos da linguagem na vida das pessoas. Em outras palavras, privilegiar um tipo de gramática para abordar os fenômenos da língua é uma visão reducionista, porque o seu ensino, em grande medida, leva em consideração o modelo eleito como padrão a ser oferecido aos alunos como se fosse uma verdade intocável e, a partir disso, a noção de erro passa a ser social, ou seja, só falam errado as pessoas de classes sociais desfavorecidas. Como consequência dessa postura, o que ocorre é que os professores de língua materna acabam promovendo o afastamento da língua da realidade social dos alunos e o ensino torna-se algo artificial e sem significado. A prática de ensinar as regras da gramática a partir de noções prontas e fixá-las por meio de exercícios mecânicos desemboca numa mera fixação da metalinguagem utilizada. Portanto, de acordo com Geraldi (1996), torna-se necessário inverter a flecha do ensino, enfatizando atividades de conhecimento em detrimento das ineficazes práticas de reconhecimento. De todo modo, seja qual for a postura adotada pelo professor, o que está em jogo é o modo como ele concebe a língua e a linguagem que irá refletir na estruturação do seu trabalho (TRAVAGLIA, 1998).

Portanto, a reflexão linguística é compreendida aqui como uma prática didática complementar e articulada às práticas de leitura, oralidade e escrita, uma vez que possibilita “a reflexão consciente dos fenômenos gramaticais” (TRAVAGLIA,

2000, p. 62), baseada no processo de interação, isto é, a linguagem encarada a partir da produção de efeitos de sentido entre interlocutores que interagem como sujeitos e ocupam lugares sociais (KOCH, 1996 e TRAVAGLIA, 1998). Geraldi (1996) completa afirmando que a análise e a reflexão linguística acontecem simultaneamente à leitura, quando sai do mecanicismo para se tornar construção de uma compreensão de sentidos subjacentes ao texto, e à produção textual, quando esta deixa de ser tão somente uma tarefa escolar e satisfaz as necessidades comunicativas do falante.

Na mesma seara, Antunes (2014, p.32) esclarece que “a gramática, mesmo sendo necessária, não é suficiente: ela é parte, *apenas*, da atividade discursiva. O que significa dizer que, se é verdade que não falamos sem gramática, também é fato que não falamos *apenas* com gramática (grifos nossos). Assim entendida, a unidade básica de ensino só pode ser o texto e não a gramática, estudada de forma descontextualizada, como apregoam os PCN (BRASIL, 1998, p.23):

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (BRASIL, 1998, p. 23).

Bagno (1994), para quem a língua é viva e dinâmica; logo, não está pronta e acabada, sugere que os professores redirecionem sua metodologia para novas maneiras de tornar os alunos usuários competentes, elevando o que ele chama de “auto-estima linguística” (1994, p. 115). Dessa forma, os estudantes se sentiriam mais seguros com relação ao uso da língua, e não meros reprodutores de teorias gramaticais. De acordo com Bagno (1994) e Possenti (1996), esse redirecionamento aponta para que se rompa com uma visão preconceituosa de que um dialeto é melhor que o outro. Segundo os autores, é necessária uma reavaliação da noção de erro para uma melhor orientação do trabalho.

Como ressalta Bagno (1994), “ensinar bem é ensinar para o bem”, respeitando e valorizando o conhecimento dos alunos (p.145). O autor completa dizendo que “todo falante nativo de uma língua é um falante plenamente competente dessa língua [...] capaz de discernir intuitivamente se um enunciado obedece ou não

às regras de funcionamento da língua” (BAGNO, 1994, p.24). Para ele, os professores tendem a chamar de erro qualquer manifestação linguística que esteja em desacordo com a gramática normativa, caracterizando preconceito. A contribuição do autor vem no sentido de que o combate a esse preconceito linguístico deve começar com a conscientização e aceitação de que não existem erros de português, e sim diferenças de uso que não são abordadas pela gramática normativa; isso devido ao fato de que a língua, dinâmica como é, está sempre seguindo seu processo evolutivo. Assim, o domínio efetivo de uma língua nada tem a ver com o domínio de uma metalinguagem técnica.

Miranda (2006, p.48) define uma estratégia denominada de “hipótese da via-de-mão-dupla” para a reflexão linguística em sala de aula. Segundo ela, a produção de textos feita pelos alunos deve ser articulada com a leitura de diversos textos, a partir de uma boa mediação do professor, e implicaria duas estratégias: a) “exploração do velho para ancorar o novo; b) exploração do novo sob forma de situações de desafio, que levem ao desenvolvimento da reflexão metalinguística”. Tal postura contribuiria para a autonomia gradual do leitor e formaria estratégias para se obterem escritores proficientes.

As considerações feitas acima a propósito do eixo da análise linguística se imbricam a fim de suscitar mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem de língua materna e, principalmente, se coadunam no intuito de mostrar a necessidade de transformar a sala de aula em um espaço de reflexão sobre o já conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo. É por isso que atividades de reflexão são mais produtivas do que a apreensão de uma metalinguagem construída pela reflexão de outrem, pronta para ser assimilada. Nesse sentido, as variadas práticas situadas de produção textual (orais e escritas) previstas pelas dinâmicas de grupo se traduzem em momentos oportunos para o professor-mediador promover com os discentes reflexões metalinguísticas pertinentes que contribuam para a ampliação dos saberes linguísticos esperados à sua inserção social, interligando os quatro eixos do ensino. É no processo de execução das dinâmicas de grupo que surgirão necessidades situadas de produzir textos e, conseqüentemente, a necessidade de se lançar mão de diferentes e variados recursos linguísticos. Assim como a linguagem, a gramática é

inerentemente contextualizada (ANTUNES, 2014) e não é uniforme, nem tampouco cristalizada. As situações interacionais propostas pelas dinâmicas de grupo para o estudo da gramática consideram os conhecimentos já adquiridos pelos educandos como relevantes para o aprimoramento de novas construções gramaticais, socialmente produzidas.

Como exemplo, pode-se citar o modelo de dinâmica de grupo para se trabalhar algumas competências argumentativas, elaborada por Lucilene Hotz Bronzato, no artigo *A dinâmica de grupo no ensino da oralidade* (2009), em que a professora conduz deveras orquestrada uma sequência de atividades de uso efetivo da língua. Nessa dinâmica, os aprendizes são motivados a ler e a produzir variados tipos de textos (orais e escritos, literários ou não), vivenciando situações de interação compartilhadas e refletindo sobre a língua de forma contextualizada. Além de problematizar uma questão psicológica importante que é a valorização da vida, a dinâmica de grupo propiciou a reflexão linguística de elementos importantes para a construção de sentido do texto como a coesão e a coerência. Tudo isto realizado sem desconsiderar a ludicidade característica da ferramenta dinâmica de grupo.

Geraldi (1984,1993), um dos autores de referência teórica desta pesquisa-ação, utilizou pela primeira vez o termo análise linguística no artigo que escreveu para a obra *O texto na sala de aula* (1984), cuja proposição indicava um olhar diferenciado para o que até então se propunha no trabalho com a língua para além do ponto de vista descritivo e prescritivo, ou seja, ensinar regras da gramática normativa e conceituar os elementos da língua, partindo do fonema, avançando para a palavra e expandindo até a frase. O autor ampliou essa visão de trabalho com reflexões sobre os diferentes usos da língua e apontou para isso a necessidade de uma prática de análise linguística. Segundo ele,

O uso da expressão 'análise linguística' não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc (GERALDI,1984, p.74).

Antunes (2003) pondera que o professor de língua materna deve, em parceria com os alunos, pesquisar, observar, levantar hipóteses, analisar, refletir, descobrir, aprender, reaprender. No lugar de produtos finais e acabados dados aos estudantes, o professor deve ter como base o trabalho com o texto e, a partir dele, a análise linguística será conduzida. Em função dele é que as recorrências às determinações gramaticais, aos sentidos das palavras e aos conhecimentos empíricos serão legitimadas. Para a autora, a atividade gramatical em sala de aula muitas vezes ainda é feita de forma

descontextualizada, amorfa, da língua como potencialidade; gramática que é muito mais “sobre a língua”, desvinculada, portanto, dos usos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia a dia; [...] uma gramática fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, *sem sujeitos interlocutores* (grifo nosso) [...] predominantemente *prescritiva* (grifo da autora), preocupada apenas em marcar o “certo” e o “errado”, dicotomicamente extremados [...] (pp. 31-33).

Não há como se falar em protagonismo dos aprendizes, em direito, em ética com o apagamento de uma das vozes nesse processo, pois “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1967, p.35).

Miranda (2005) ensina que

A gramática não é, pois, um conjunto aleatório de formas, uma lista de categorias e de regras. Como a gramática que cada sujeito domina carrega as marcas da construção do seu grupo social, da sua origem regional, enfim, da sua identidade plural, à escola cabe a reflexão sobre a diversidade desses usos, de modo a ampliar o domínio gramatical para além do território de origem de cada um (p.30).

A concepção defendida aqui para o ensino de gramática caminha ao encontro do que também postulam os PCN de Língua Portuguesa (1998), estabelecidos à luz da concepção bakhtiniana de linguagem, afirmando que a análise das categorias gramaticais e dos aspectos ortográficos em si não leva a uma mestria do uso da língua.

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações

comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (p. 31)

Através de análises linguísticas vinculadas ao estudo dos significados e dos usos, a partir do texto, as aulas de Língua Portuguesa deve criar condições para que os aprendizes possam ampliar seus conhecimentos da língua, inclusive da norma urbana de prestígio, já que, conforme Miranda (2006),

O acesso à língua padrão faculta a todos o direito de acesso aos bens simbólicos, ao patrimônio cultural, científico, tecnológico de um povo, através dessa variedade que os veicula. A negação de acesso à língua padrão, por outro lado, pode significar o aprofundamento da diferença social entre os indivíduos e mesmo uma usurpação de direitos (p.25).

Tomando o texto como unidade do ensino de Língua Portuguesa e a linguagem como forma de interação, a análise linguística traz para o contexto da sala de aula outras práticas significativas de trabalho com a língua. Geraldi (1984) apresenta em sua proposta o dialogismo da análise linguística com essas práticas. Assim, esse trabalho envolveria, a leitura, a produção e a reescrita de textos, por meio da reflexão sobre os recursos linguísticos. Para ele,

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto [...] a prática de análise linguística não poderá limitar-se a higienização do texto do aluno [...] limitando-se a correções. Trata de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina [...] (GERALDI, 1997 p. 206).

Posto isso, reitera-se que a reflexão linguística encontra um lugar otimizado nas dinâmicas de grupo na medida em que as situações vivenciadas e mediadas pelo professor estabelecem desafios aos alunos para os quais eles necessitam de recursos linguísticos variados. Nas dinâmicas para se fazer em sala de aula, há uma situação comunicativa definida, com propósitos claros e uma motivação comum.

Além disso, levar em consideração todas as vozes dos participantes, através de uma mediação consistente, responsável, ética e solidária do professor, promove o respeito e o acolhimento aos conhecimentos que os estudantes já possuem, podendo “favorecer o afloramento de habilidades distintas de modo que todos, de alguma forma, sintam-se contemplados e valorizados” (BRONZATO, 2009, p. 107). As reflexões linguísticas oriundas das inúmeras situações comunicativas de uso da linguagem, propostas pelas dinâmicas, vão ganhando sentido para os educandos, os quais passam a internalizar a aprendizagem de forma mais significativa.

Acredita-se, portanto, que as dinâmicas de grupo sejam ferramentas valiosas na facilitação do processo de formação e organização do conhecimento, na criação e recriação dos saberes a ser compartilhados e ampliados na escola, de modo a interligar os quatro eixos do ensino. Nesse percurso, é de suma importância que a competência comunicativa dos estudantes seja desenvolvida por meio de um trabalho eficaz e significativo com a leitura, com a produção de textos orais e escritos e com a reflexão linguística, não separadamente, mas em um conjunto de conhecimentos úteis em nossas interações diárias e necessários à construção de um mundo melhor. É, portanto um desafio para o professor de língua ultrapassar a artificialidade do ensino de gramática na sala de aula e propiciar, pelo uso efetivo da linguagem, o domínio da língua materna em suas modalidades oral e escrita.

Faz-se necessário a escola e, em especial, o professor de língua materna, repensar, apoiado em bases sólidas, o seu fazer pedagógico e as abordagens adotadas também para esse eixo do ensino da língua materna, bem como procurar meios de minimizar as dificuldades dos alunos. Refletir sobre as práticas de linguagem em busca de uma nova metodologia que privilegie as habilidades de leitura e escrita, em contraposição ao ensino da gramática tradicional vem ganhando cada vez mais espaço nas aulas de Língua Portuguesa. Conforme já foi falado, qualquer proposta pedagógica que se pretenda significativa precisa de elaboração, planejamento e suporte teórico. Precisa de uma metodologia que garanta sua aplicabilidade. Este é o assunto da próxima seção.

3. METODOLOGIA

Embora muitos avanços já tenham ocorrido em relação ao ensino de Língua Portuguesa, ainda se faz necessária uma mudança de paradigma no sentido de torná-la significativa para os aprendizes. Romper com um formato de aula, que ainda prevalece, e não é nem um pouco atrativo para os discentes, exige do professor repensar seu papel como sujeito de sua prática, bem como o dos alunos enquanto sujeitos na construção do seu conhecimento. E isso implica buscar saberes teóricos que, aliados à prática profissional, poderão apontar caminhos para a construção de alternativas de trabalho efetivo com a língua materna.

O Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS –, programa a que esta pesquisa se vincula, vai ao encontro de aliar teoria e prática. Essa perspectiva vem se consolidando como fertilizadora para as pesquisas cujo enfoque é o de colaborar para a melhoria da qualidade do ensino no país, mobilizando os saberes da experiência, os pedagógicos e os científicos, como constitutivos da docência nos processos de construção da identidade tanto de docentes quanto dos discentes.

3.1. A PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação insere-se na tendência de investigação que valoriza a formação contínua como desenvolvimento profissional e institucional, considerando o professor como um profissional crítico-reflexivo. Conforme já postulava Paulo Freire (1967), a “prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p. 42-43). O educador preconizava ainda que o ato de ensinar exige, entre outras competências, pesquisa, respeito, criticidade, estética e ética, reflexão crítica sobre a prática, consciência do inacabamento, respeito à autonomia do educando, bom senso; apreensão da realidade, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, comprometimento, compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no

mundo, liberdade e autoridade, disponibilidade para o diálogo e o querer bem aos educandos (FREIRE, 1996).

Nessa seara, entende-se que as ideias expostas acima coadunam com o propósito deste mestrado profissional (PROFLETRAS/UFJF), cuja proposta faz pensar a educação enquanto prática social, lugar de interação entre os que dela participam; por isso, seguindo a orientação metodológica de pesquisa, será adotada neste estudo a pesquisa-ação, que tem como dimensão constitutiva a articulação entre teoria e prática no processo de construção do conhecimento de professores e alunos. Em outras palavras, a união entre prática e reflexão transformam-se em ação a ser investigada. Nas palavras de Morin (2004),

O termo pesquisa-ação designa em geral um método utilizado com vistas a uma ação estratégica e requerendo a participação dos atores. É identificada como nova forma de criação do saber na qual as relações entre teoria e prática e entre pesquisa e ação são constantes. A pesquisa-ação permite aos atores que construam teorias e estratégias que emergem do campo e que, em seguida são validadas, confrontadas, desafiadas dentro do campo e acarretam mudanças desejáveis para resolver ou questionar melhor uma problemática (2004, p. 56).

A pesquisa-ação tem sua importância na formação de professores, no movimento de compreender os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento na reflexão crítica de suas atividades. Como requer ação de transformação da realidade social, a investigação a que se propõe esta metodologia exige dos pesquisadores preparação, elaboração, sustentação teórica, pois nela acontece simultaneamente o conhecer e o agir, uma relação dialética sobre a realidade social desencadeada pelo processo de pesquisa. A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores/pesquisadores, de modo que eles possam utilizá-la para aprimorar sua prática profissional e, em decorrência, o aprendizado dos estudantes.

De acordo com Thiollent (1994), os objetivos da pesquisa-ação podem ser de três naturezas, a saber: o prático (ou de resolução de problemas), o de conhecimento (ou de tomada de consciência) e o de produzir e socializar conhecimento. O primeiro considera que a pesquisa-ação visa a contribuir para o

equacionamento do problema central no estudo, apontando possíveis soluções e propostas de ações que auxiliem os atores na sua atividade de forma crítica. No segundo, a pesquisa-ação propicia que se obtenham informações de difícil acesso por meio de outros procedimentos e, assim, possibilita ampliar o conhecimento de determinadas situações. De modo geral, maior conhecimento leva a melhor condução da ação. Finalmente, no último, espera-se que não seja útil apenas para a coletividade diretamente envolvida na pesquisa, mas que possibilite o acesso a outros professores, isto é, que se constitua como um modelo a ser replicado por ter o seu caráter de contribuição para a melhoria da educação.

Segundo Morin (2004), a pesquisa-ação exige a participação dos atores nela envolvidos, por isto podemos afirmar que essa metodologia tem caráter participativo, colaborativo, embora haja distinção teórica entre os termos pesquisa-ação e pesquisa participativa (THIOLLENT, 1984, pp. 82-103). Entende-se que a pesquisa-ação proposta nesse trabalho é também participativa, já que o envolvimento de seus participantes é absolutamente essencial. É através do envolvimento de todos que se procurará criar as condições necessárias para responderem com maior eficiência aos problemas de uma situação vivenciada, no caso a sala de aula, apontando alternativas para uma ação transformadora no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, em que todos os envolvidos tenham voz. Thiollent esclarece que

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo *cooperativo* e *participativo* (1984, p. 14) (grifo nosso)

Morin (2004) reforça as palavras do referido autor acrescentando que “existe um vínculo entre participação e ação’ e que “é preciso tomar consciência do papel humano, da atividade humana, quando se deseja realmente participar.” (p. 67). Além disso, a participação cria a possibilidade de independência dos participantes, faz com que o diálogo prevaleça na relação e promove atitudes de cooperação e colaboração (p. 68). Enfim, a participação possibilita a troca de conhecimentos, já

existentes, contribuindo para a construção de novos saberes. Nesse tipo de pesquisa, o profissional é, ao mesmo tempo, professor, mediador e pesquisador.

A pesquisa-ação proposta aqui ancorou-se na realidade vivenciada pela professora/pesquisadora de Língua Portuguesa de escola pública, ao longo de sua trajetória profissional. Embora essa realidade seja baseada na prática da pesquisadora, deve-se ressaltar que não se difere muito da que comumente se apresenta nas escolas públicas brasileiras e revela-se ainda como um grande desafio a ser enfrentado pelos professores, em especial os de Língua Portuguesa, no que diz respeito ao insucesso dos alunos quanto às competências linguísticas esperadas para sua inserção na sociedade moderna.

É fato que o modelo de aula tradicional ainda predominante, na qual o professor fala, o aluno escuta; o professor é o que detém o conhecimento (muitas vezes nem por ele construído) e o aluno é visto como aquele que nada sabe, que recebe passivamente saberes prontos e acabados (ALMEIDA, 2005), não produz resultados satisfatórios na educação dos estudantes. Em se tratando das aulas de Língua Portuguesa, tem-se ainda o agravante de elas não atenderem às necessidades sociais dos alunos, pois, em sua grande maioria, têm como foco o ensino da gramática normativa, ou seja, o ensino é baseado na visão de uma única gramática para dar conta das inúmeras variedades linguísticas que fazem parte do cotidiano como forma de interação.

O percurso que a pesquisa aponta é o de um modelo de aula que tem como tecnologia de ensino as dinâmicas de grupo para envolver e motivar os alunos, convidando-os a serem parte ativa na construção do conhecimento, na condição de sujeitos partícipes, ou seja, de protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o professor também precisa ser protagonista de sua prática. De acordo com Perpétuo e Gonçalves (2005),

a dinâmica de grupo constitui um valioso instrumento educacional que pode ser utilizado para trabalhar o ensino-aprendizagem quando opta-se por uma concepção de educação que valoriza tanto a teoria quanto a prática e considera todos os envolvidos neste processo como sujeitos (p. 2).

Pode-se afirmar que há uma relação entre a opção metodológica pela pesquisa-ação enquanto norteadora do presente trabalho com a proposta de intervenção por meio das dinâmicas de grupo. Tanto a pesquisa-ação como as dinâmicas de grupo trazem em sua concepção a dimensão de seu caráter social, coletivo e a interação necessária entre os participantes para a produção do conhecimento. Para Baldissera (2001),

A pesquisa-ação como método agrega várias técnicas de pesquisa social. Utiliza-se de técnicas de coleta e interpretação dos dados, de intervenção na solução de problemas e organização de ações, bem como de técnicas e *dinâmicas de grupo* para trabalhar com a dimensão coletiva e interativa na produção do conhecimento e programação da ação coletiva (p. 7) (grifo nosso).

Ambas, dinâmicas de grupo e pesquisa-ação, exigem ampla elaboração do trabalho iluminado por teorias sólidas; o envolvimento dos participantes; a construção coletiva dos saberes; os objetivos claros e bem definidos; e só são aplicáveis a situações ou problemas da vida real. A finalidade da pesquisa, assim como das dinâmicas de grupo, é a transformação da realidade que afeta as pessoas envolvidas, pressupondo a superação da relação de distanciamento entre o professor-pesquisador (também professor-mediador), que tem suporte teórico e metodológico, e as pessoas envolvidas que contribuem com suas experiências, vivências e conhecimentos de sua própria realidade, ou seja, ambas são ações interativas que podem possibilitar uma compreensão mais verdadeira e completa possível da realidade que desejam transformar. Nesse sentido, a socialização dos saberes é absolutamente necessária para que as pessoas participem ativamente em busca de novos conhecimentos. Além disso, tanto a pesquisa-ação quanto as dinâmicas de grupo incentivam a criatividade e a organização em grupos, nos quais os participantes sejam o “sujeito/agente de sua transformação/libertação” (BOSCO, 1989, apud BALDISSERA, 2001, p. 3).

De acordo com Thiollent (1985), na pesquisa-ação “é necessário definir com precisão, qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação” (p. 16). O autor afirma ainda que, para alcançar o

objetivo proposto na pesquisa-ação no sentido de estabelecer uma relação entre conhecimento e ação, entre pesquisadores e pessoas envolvidas na situação a ser investigada e destes com a realidade, é imprescindível uma ampla e explícita interação entre os pesquisadores e os envolvidos na pesquisa para aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou nível de consciência das pessoas e grupos implicados no processo, bem como contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas.

A proposição do uso das dinâmicas de grupo inserida na metodologia da pesquisa-ação tem a intenção de construir uma estratégia educativa que aponte uma possibilidade de transformação do ensino de Língua portuguesa, na qual a aprendizagem constrói seu sentido na interação, na dialogicidade. A troca de saberes via interação favorece o fortalecimento dos indivíduos como sujeitos sociais e a tomada de consciência para a busca de soluções de conflitos.

Vale lembrar que a intervenção requer uma reflexão constante sobre a ação em todas as etapas do processo de implementação. A reflexão, aliada à ação, apresenta-se com forte potencial de contribuição em processos de transformação das práticas escolares vigentes, além de propiciar o desenvolvimento da cidadania e do empoderamento, elementos fundamentais para a mediação de situações de conflitos. Nas palavras de FREIRE (1996), busca-se a inspiração para complementar que:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente a de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se permita e se assuma, porque professor, como pesquisador (p.32).

Pode ser que o ensino de Língua Portuguesa, cuja mola propulsora sejam as dinâmicas de grupo, possibilite aos alunos ampliar seu repertório cultural, artístico, humano, interferindo em sua vida de modo a empoderá-los pelas múltiplas possibilidades que nossa língua oferece, para a mudança da realidade na qual se inserem. Pode ser que ainda que a condição de professor-pesquisador de sua

própria prática possibilite ao docente sair do exercício mecânico para a prática pedagógica autoral, ou, usando as palavras de Celso Antunes (2014), passe da condição de “professouro” para a de professor.

A partir da compreensão da metodologia da pesquisa-ação como aliada para o trabalho com as dinâmicas de grupo, será feito, a seguir, um esboço do plano de ação percorrido.

3.2. O CONTEXTO DA PESQUISA

Conforme já foi esclarecido, as dinâmicas de grupo utilizadas na pesquisa-ação foram norteadas por temas, escolhidos com base na realidade vivenciada pela professora-pesquisadora, considerando, como desafios a serem enfrentados, aspectos relevantes na sala de aula como: baixa competência linguística dos discentes, desmotivação, clima hostil em sala de aula, falta de autoria e protagonismo de professor e de alunos, apagamento da autoridade do professor, entre outros.

O projeto aqui apresentado é composto por quatro dinâmicas de grupo, cuja intervenção foi dividida em duas etapas. A primeira teve início no segundo semestre de 2016, na forma de um projeto piloto, em que foram desenvolvidas duas dinâmicas de grupos, com a turma do 6º Ano C, numa escola da rede pública municipal de Juiz de Fora-MG. Na ocasião, já se tornara claro que os aprendizes precisavam ser motivados a se enxergarem, a olharem para si mesmos, bem como a enxergarem o outro (os colegas, o professor), a fim de se criar uma cultura de respeito e harmonia em prol da construção dos saberes. Para tanto, tornava-se capital criar condições, por meio das dinâmicas de grupo, para que as vozes de todos os envolvidos fossem ouvidas e respeitadas, a fim de promover o autoconhecimento e conhecimento do outro. Sendo assim, orientadora e orientanda optaram por iniciar o trabalho com duas dinâmicas de grupo: “Quem sou eu?” e “Famílias modernas”. A primeira, estruturada com base na de autoria de Lucilene Hotz Bronzato, sofreu adaptações

para adequar-se ao grau de maturidade dos partícipes da pesquisa.⁶ O tema da dinâmica - o reconhecimento de si e do outro - tornou-se pertinente para o pontapé inicial da pesquisa-ação. (Caderno Pedagógico - p. 7)

Como forma de ampliar a discussão com os discentes sobre as maneiras de olharem a si e ao outro em outras esferas interacionais, a segunda dinâmica de grupo teve como tema as relações familiares. Trazer esse tema para a sala de aula se justificou na medida em que propiciou aos alunos a reflexão, entre outras, a respeito das diversas configurações familiares nas quais eles estão inseridos. (Caderno Pedagógico - p. 17)

Em 2017, o estudo teve sua continuidade. Porém, em um outro contexto, no 7º Ano B. Considerando que o cenário pouco se alterara, foram planejadas mais duas dinâmicas de grupo, aplicadas ao longo do ano letivo, na nova turma cuja formação se deu pela mesclagem de três sextos anos, da mesma escola. Os temas eleitos para as novas dinâmicas foram: i) a violência verbal (Caderno Pedagógico - p. 27), propiciando assim a oportunidade de os alunos refletirem sobre formas de violência cotidianas que causam sérios ruídos nas interações humanas e impedem que elas aconteçam de forma mais saudável, em especial, a violência verbal. ii) para completar o ciclo da pesquisa-ação, a quarta dinâmica propõe o contraponto do tema anterior, levando os educandos a refletirem sobre o cuidado no trato com o outro, visando ao bem estar coletivo. Por isso, teve como tema os relacionamentos interpessoais fraternos. (Caderno Pedagógico - p. 34)

Todas elas consideram a interconexão dos quatro eixos do ensino de Língua Portuguesa, como forma de aprimoramento das competências cognitivas, linguísticas, cultural e humanas dos estudantes, em meio a um ambiente humanizador favorável ao processo.

Antes de detalhar cada uma delas, a fim de se ter uma visão geral do percurso da pesquisa, faz-se necessário, primeiramente, compreender o perfil das turmas e o contexto da escola, descritos a seguir.

⁶ O fato de ter sido elaborada a partir de um modelo corrobora a defesa de que as dinâmicas de grupo podem ser reelaboradas, intercambiando-se partes de uma outra.

3.2.1. O perfil das turmas participantes do projeto

Por considerar que o panorama geral da pesquisa-ação é fundamental para o entendimento em sua integralidade, apresentar-se-á o perfil das duas turmas da escola da rede pública municipal participante da pesquisa-ação: a que iniciou o projeto e a que permitiu a sua continuidade.

A primeira, onde tudo começou, o 6º Ano C, funcionava no período da tarde (12h30min às 17h20min), sendo a única turma do Ensino Fundamental II neste horário. Essa turma não participava das atividades coletivas do Ensino Fundamental I, tampouco do turno da manhã (6º ao 9º), causando uma certa fragilidade em relação ao sentimento de pertencimento a um dos dois segmentos. Além disso, por ser a única do segmento, em boa medida a interação ocorria somente entre eles mesmos. O horário de recreio era só para eles, pois tinham um horário diferenciado de intervalo para evitar o encontro com os alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

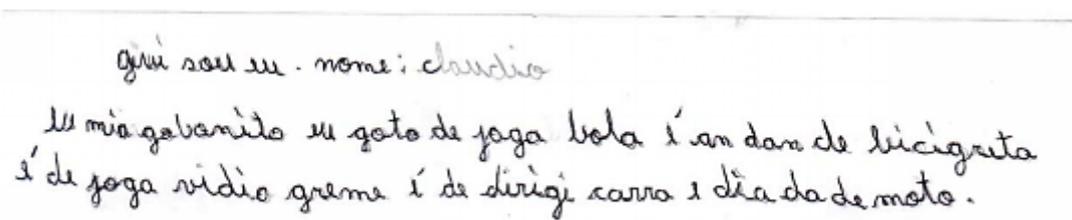
No diário de classe constavam 24 alunos, sendo que quatro haviam sido transferidos. Era uma turma muito infrequente, girava em torno de 14 a 17 o número de presentes nas aulas. Porém a presença acontecia de forma alternada, ou seja, cada dia era um grupo de 3 a 5 alunos diferentes que faltava a aula. Compunha o grupo 6 meninos e 14 meninas, com idade variada entre 11 e 15 anos, e com práticas prestigiadas de letramento e alfabetização bastante comprometidas. Somava-se, ao cenário, a existência de muitos conflitos de relacionamento, entre eles com eles mesmos e entre eles com os professores. Era uma turma cujos discentes se tratavam muito mal, com grande incidência de palavrões, quando se dirigiam aos colegas e aos professores.

Um dado relevante é que formavam esse grupo alunos oriundos de um 4º ano em que foi desenvolvido um trabalho diferenciado das demais turmas de 4º ano da escola, voltado para a alfabetização, uma vez que haviam chegado ali sem saber ler e escrever, nem fazer as operações básicas de matemática. Também a compunha uma menina de 15 anos que não conseguia reter quase nenhuma informação, com alto grau de comprometimento intelectual, atestado por laudo médico. Mesmo sendo

atendida pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido pela escola, seus avanços intelectuais eram mínimos. A turma era um grande desafio aos professores de um modo geral e, em particular, à professora de Língua Portuguesa, que se tornou, a partir do segundo semestre, também pesquisadora.

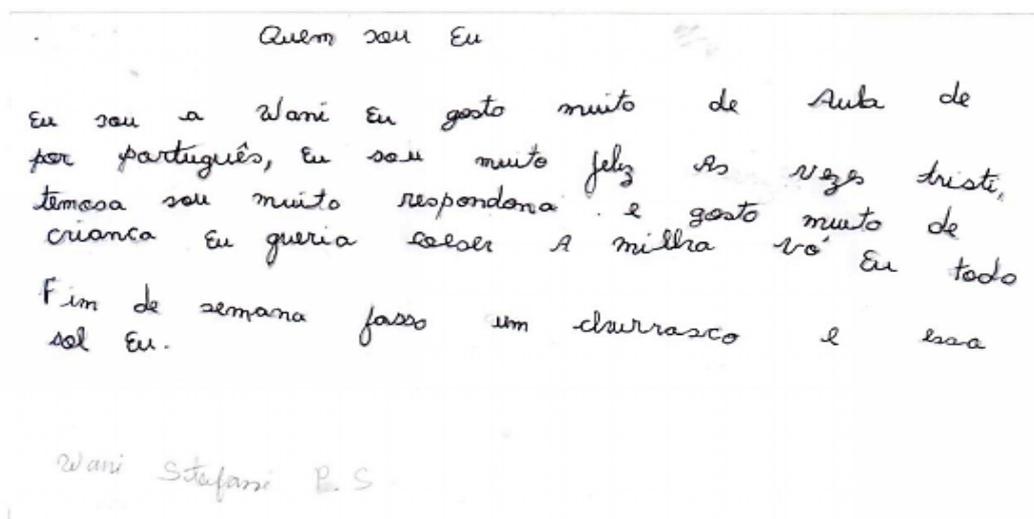
Os textos abaixo, produzidos por eles, ilustram o nível de comprometimento das competências linguísticas destes alunos.

Imagem 1



Quem sou eu. nome: Claudio
Eu mia gabanito eu gosto de jogar bola é andar de bicicleta
é de jogar video game é de dirigir carro e dia da moto.

Imagem 2



Quem sou eu
Eu sou a Wani eu gosto muito de Auba de
por português, eu sou muito feliz as vezes triste,
temosa sou muito respondona e gosto muito de
crianca eu queria saber a milha vo' eu todo
Fim de semana fasso um churrasco e essa
sol eu.
Wani Stefani B.S.

Em relação ao 7º Ano B, turma de 2017, embora não tivesse a mesma formação de alunos, pois três 6º anos fundiram-se em dois sétimos, pode-se afirmar que os conflitos que refletem a crise da escola se faziam ainda presentes também. Com uma agressividade menos patente entre eles, comparada com a de 2016, observava-se pouca vivência com gêneros textuais na vida escolar, principalmente com os literários; pouca prática de produção textual; grande dificuldade de um modo

geral em saber ouvir o colega e o professor; o desânimo, a desmotivação e o desinteresse de boa parte dos alunos pelas aulas, pelo conhecimento; a recusa de alguns na participação em atividades de oralidade e oralização propostas em sala.

Os alunos, tanto do 6º C quanto do 7º B, são filhos de trabalhadores de classe média baixa ou baixa, moradores do bairro onde a escola está inserida, alguns há bastante tempo e outros mais recentemente. Alguns moram só com a mãe, um só com o pai, outros com pai e mãe; alguns são criados pela avó ou pais adotivos. Há alunos que vivenciam problemas de alcoolismo e de drogas, enfim, de vulnerabilidade social. Existem alunos beneficiados pelo programa do Governo Federal do Bolsa Família.

Assim como no 6º C, a maioria tinha pouco compromisso com as tarefas de casa, não eram todos que as realizavam, deixando em evidência a falta de acompanhamento dos responsáveis em auxiliá-los nas atividades escolares que parecia não fazer parte da rotina deles. No geral, eram meninos carentes de saberes cognitivos e sociais que lhes garantissem sua inserção cidadã na sociedade, mas que reconheciam o valor do ensino de Língua Portuguesa como uma possível alternativa para “melhorar o futuro”, sem, contudo reconhecerem-se como falantes da língua materna e produtores de conhecimentos.

3.2.2. O contexto da escola

A escola municipal na qual a pesquisa-ação foi desenvolvida está localizada no bairro Santos Dumont, na região oeste de Juiz de Fora -MG (Cidade Alta). Oferece à comunidade e ao seu entorno cursos de Ensino Fundamental I e II (1º ao 9º ano), nos turnos da manhã e da tarde, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno da noite. Essa última modalidade de ensino - EJA - vem sofrendo ataques ferrenhos da Secretaria Municipal de Educação no sentido de reduzi-la a condições precaríssimas para alunos e professores. Hoje, na escola, as salas da EJA são bisseriadas.

Fundada em 1988, a escola, que já passou por várias reformas e ampliações, atende atualmente a 21 turmas, divididas nos três turnos: 9 de Ensino Fundamental

I, 9 do Fundamental II e somente 3 da EJA (uma para todo o segmento do Fundamental I e duas para o segundo segmento).

A instituição, em certa medida, é bem estruturada: conta com 11 salas de aula; uma biblioteca que fica no subsolo, quase que escondida; um laboratório de informática bem equipado, com 18 máquinas cuja manutenção é feita pela própria escola; cantina; refeitório; sala dos professores; banheiros, para os alunos e para os professores separadamente; secretaria e sala da direção, que funcionam no mesmo espaço; quadra de esportes não coberta; um pátio de dimensões razoáveis para a circulação de todos; uma sala pequena para o funcionamento do AEE; uma sala para os coordenadores pedagógicos; um salão para atividades de música e uma saleta improvisada para funcionamento do grêmio estudantil, que é incipiente.

Há cerca de três anos, a escola desenvolve um trabalho em parceria com o programa do governo federal intitulado Mais Educação de uma forma mais sistematizada, ampliando de fato o tempo de permanência de alguns alunos na escola. Ressalva-se que ainda é reduzido o número de estudantes atendidos pelo programa e restringe-se ao Ensino Fundamental I. Normalmente, para esse programa são escolhidos os discentes que apresentam maior dificuldade de aprendizagem. As atividades propostas a eles são diversificadas e buscam, de forma lúdica, um processo de recuperação de defasagem de aprendizagem.

A região em que a escola se localiza sofreu, nos últimos anos, uma franca expansão. Tal modificação tem reflexo na escola, no perfil dos alunos, pois o bairro passou a receber moradores de classes sociais variadas e a escola, devido ao aumento da demanda na região, passou a receber alunos de perfis socioeconômicos e culturais variados. Reconhecida por desenvolver um trabalho que busca a melhoria da educação, a instituição recebe inclusive alunos de bairros vizinhos.

O que se via antes, praticamente uma população trabalhadora, humilde, residente em habitações com pouco conforto, algumas inacabadas, de alvenaria, agora se mistura com construções mais sofisticadas, com mais conforto, com condições mais próximas do que deveria ser para todos. O bairro não conta com empresas de grande porte, mas apresenta um comércio relativamente diversificado. A estrutura urbana oferece água encanada nas casas, assim como eletricidade e

linhas de ônibus. De modo geral, a população usufrui de coleta de esgoto, calçamento e iluminação.

O atendimento médico à região é limitado a um Posto de saúde do bairro, que conta com agentes de saúde. A escola mantém intercâmbio com esses profissionais. Há também na região da Cidade Alta a UPA- São Pedro. Não existem bancos nas proximidades. O bairro não conta, assim como muitos em Juiz de Fora, com áreas de recreação e lazer adequadas às crianças e jovens, o que canaliza as energias dessa população para a violência e a criminalidade, afetando o cotidiano escolar.

A escola zela pelo bom relacionamento com a comunidade; apesar disso, não é grande a participação da mesma nas atividades regulares da escola, restringindo-se a um número pequeno de pais mais conscientes e cooperativos, o que se apresenta como mais um grande desafio. Porém, graças ao trabalho árduo e contínuo que vem sendo feito pelas direções, coordenação, professores e funcionários, a escola é hoje uma referência para a comunidade, que usa seu espaço para atividades comunitárias em geral e nos finais de semana.

3.3. EXPERIMENTANDO A TECNOLOGIA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

As **DINÂMICAS DE GRUPO PARA SE FAZER NA ESCOLA** é uma proposta de intervenção, composta por quatro dinâmicas de grupo, elaboradas com o escopo de se oporem à realidade de defasagem de práticas de letramento dos alunos e de relações conflituosas em sala de aula. As quatro dinâmicas que compõem esta pesquisa-ação são estruturadas em etapas, a partir de temas, selecionados com bases em necessidades detectadas pelo professor para organizar ou promover um maior amadurecimento dos alunos, seja em termos emocionais e/ou cognitivos, isto é, promover de fato uma educação linguística cidadã.

Embora feitas em etapas, a sua elaboração prevê um início, um desenvolvimento e um fechamento, de tal forma que cada etapa se relacione de modo claro com a seguinte, formando, gradativamente, um novelo. Em cada uma

dessas etapas, um ou mais eixos de ensino-aprendizagem da língua podem ser colocados em evidência por meio de sistematizações.

Com base no tema de cada dinâmica é que se faz a seleção dos textos a serem apresentados aos alunos. Portanto, o ponto de partida não é um gênero específico, mas o tema, abordado sob a forma de textos, constituídos por elementos oriundos das múltiplas configurações da linguagem, das variadas semioses (escrita, oral, visual, multimodal), contribuindo assim para a ampliação do repertório de letramento dos educandos.

Tal como um novelo, o tema forma o fio condutor para que todas as etapas da dinâmica de grupo tenham ligação uma com a outra, ao mesmo tempo em que ele conecta os quatro eixos do ensino de Língua Portuguesa. Por exemplo, ao apresentar uma imagem a ser interpretada pelo grupo, necessariamente a oralidade e a leitura serão objetos de estudo em sala de aula, o que dá aos estudantes uma visão menos fragmentada da língua.

Cabe esclarecer que o texto não será pretexto aqui para abordar um gênero específico. Tal escolha se justifica porque as dinâmicas de grupo abrem um leque de possibilidades de trabalho com variados gêneros textuais ao mesmo tempo e dentro de uma mesma dinâmica de grupo. O ponto de partida para a escolha dos textos de cada dinâmica é o tema, selecionado com bases em necessidades detectadas pelo professor para organizar ou promover um maior amadurecimento dos alunos, seja em termos emocionais e/ou cognitivos. Por exemplo, pode-se criar uma dinâmica para se ensinar “articulação de texto” ou ensinar aos alunos a enfrentarem as perdas da vida.

A visível apatia, a falta de interesse detectada nos alunos em relação ao processo de ensino e aprendizagem é um grande desafio que se coloca ao professor-mediador. Nesse sentido, a dinâmica de grupo parte de uma motivação inicial que desperte o interesse dos educandos para o tema, com estratégias que não necessariamente passam por algum texto. Passar um espelho, desenrolar um barbante, escolher um objeto, por exemplo, impulsionam o envolvimento e a coautoria no compartilhamento e expansão dos saberes. Além disso, imagens diversas relacionadas ao tema, um livro de literatura, slogans, tirinhas, vídeos, campanhas publicitárias também podem ser utilizados para este propósito.

Seguindo o fio condutor do novelo, depois da motivação inicial, o mediador deve ofertar aos alunos variados gêneros textuais que abordem o tema, como poema, letra de canção, crônica, contos, notícias etc. Os textos selecionados devem estimular a reflexão dos discentes sobre o assunto proposto para a dinâmica e as situações de uso da língua.

Os temas antecipadamente definidos para o desenvolvimento das dinâmicas:

- i) disparam nos alunos conhecimentos prévios, valorizados no processo de ensino e aprendizagem;
- ii) promovem expectativas para a leitura, motivando-os na construção de sentido dos textos a eles ofertados, coletivamente;
- iii) possibilitam não só a elaboração de hipóteses a serem confirmadas ou não, como também a troca de experiência entre os partícipes, despertando a responsividade ativa para a compreensão do processo de leitura;
- iv) estimulam rodas de conversa para troca de experiência;
- v) trazem o lúdico para a sala de aula, nas estratégias de leitura, nas produções textuais, por exemplo.

Nesse percurso, pela própria configuração da sala de aula, disposta ora em círculos, ora em grupos (maiores ou menores), a ferramenta da dinâmica de grupo torna-se propícia para que valores como respeito e solidariedade sejam vivenciados e internalizados, o que favorece uma convivência mais harmoniosa, quando o que se busca é o respeito às diferenças, o respeito aos alunos, falantes de uma língua viva, criando condições para que possam apropriar-se de um bem cultural a que têm direito, para além do que já conhecem.

O tema de cada uma dessas dinâmicas foi escolhido tendo em vista não só a formação cidadã dos discentes, mas também uma abordagem para o ensino de Língua Portuguesa que visa à interconexão de seus quatro eixos: oralidade, leitura e produção de textos (orais e escritos, literários ou não) e reflexão linguística. Para se verificar a eficácia da ferramenta, essa intervenção propôs os temas abaixo, considerando-se a interligação entre eles. Antes, porém, faz-se necessário aqui esclarecer que: i- pela própria constituição de cada dinâmica (momentos e etapas), qualquer conteúdo pode ser sistematizado; todavia, com base no perfil das turmas participantes, optou-se pelos que estão contemplados na pesquisa; ii- as dinâmicas podem e devem ser adaptadas de acordo com o amadurecimento da turma; iii- uma

nova dinâmica de grupo pode ser elaborada intercambiando-se partes de outra(s).

3.3.1 Dinâmica 1: Tema: O (re)conhecimento de si e do outro

Título: Quem sou eu

O objetivo dessa dinâmica de grupo é justamente o de sensibilizar os discentes, motivá-los para as aulas, dar voz a eles para que possam se conhecer melhor e conhecer melhor o outro, convidá-los à coautoria na construção de aulas mais produtivas. Com essa dinâmica, é possível refletir com os educandos questões como: suas características; do que gostam e do que não gostam de fazer; suas atitudes diante do grupo; as situações que os deixam alegres; enfim, sobre diversas questões que só são possíveis de serem reveladas por meio da interação, colaborativa e compartilhada, respeitando-se as vozes ouvidas e reconhecidas. Nessa dinâmica, pode-se trabalhar atividades de oralidade de forma sistemática que permitem aos alunos refletirem sobre as escolhas linguísticas a serem feitas no uso da língua. Aspectos linguísticos são abordados, de acordo com as necessidades da turma.

3.3.2 Dinâmica 2: Tema: Relacionamentos familiares

Título: Famílias modernas

Depois de realizada a primeira dinâmica, propondo a eles a participação no processo de ensino-aprendizagem, estimulando-os a se enxergarem e ao outro também, o objetivo desta dinâmica é o de ampliar as discussões a respeito das relações humanas calcadas pelo respeito para além dos muros da escola. Em outras palavras, o objetivo é trazer para a sala de aula reflexões que ampliem as maneiras de os alunos olharem a si e ao outro nas interações familiares. Novamente, o contato com variados gêneros textuais - verbais e não verbais - motiva os alunos a refletirem e a se posicionarem sobre assuntos tais como: diferentes formas de organização das famílias modernas, a composição da família

dos próprios alunos, o papel de cada um nesse contexto, o papel da mulher na família, o machismo, dentre outros. Produções de textos como teatralização e júri simulado são situações de uso real da língua em que recursos da linguagem teatral, características do conto, elaboração de argumentos a favor ou contra a atitude de uma personagem emergem como tópicos a serem abordados para ampliação do repertório linguístico e cultural dos educandos.

3.3.3 Dinâmica 3: Tema: Violência verbal

Título: “Quer conversar melhor?”

A proposta dessa terceira dinâmica de grupo para se fazer na escola objetiva propiciar uma oportunidade de os alunos refletirem sobre formas de violência cotidianas que impedem que as interações humanas aconteçam de forma mais saudável, em especial, a violência verbal.

A ambiência conflituosa em sala de aula encontra espaço para a reflexão compartilhada a respeito do uso mais polido da linguagem, ao mesmo tempo em que reforça aspectos tais como a escuta ativa, o respeito às opiniões dos colegas, entre outros. Reflexões linguísticas como pronomes e formas linguísticas de tratamento, a figura de linguagem eufemismo são tópicos gramaticais passíveis de sistematização.

3.3.4 Dinâmica 4: Tema: Relacionamentos Interpessoais

Título: Tempo de delicadeza

Após a dinâmica que aborda a violência, com ênfase na violência verbal, propõe-se aqui o contraponto desse tema, apontando uma perspectiva positiva de enfrentamento às fragilidades das relações interpessoais. A dinâmica para se fazer na escola “Tempos de delicadeza” objetiva sensibilizar os alunos para o cuidado no trato com o outro, visando ao bem estar coletivo, à formação de valores e atitudes que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e humana. As leituras do livro “*A coisa perdida*” (Shaun Tan), da crônica “*Eu sei, mas não devia*”

(Marina Colasanti), da canção “*Era uma vez*” (Kell Smith), por exemplo, propiciam a reflexão dos discentes sobre o tema da dinâmica, além de estimularem a produção textual. Mecanismos de coesão textual são propostos para ampliação do repertório linguístico dos aprendizes.

Foi com o olhar voltado para a ressignificação das aulas de língua materna e as necessidades cognitivas e humanas dos alunos que esses temas foram selecionados.

4. AVALIANDO AS DINÂMICAS DE GRUPO PARA SE FAZER NA ESCOLA

Como já mencionado, esta proposta de pesquisa-ação teve por finalidade promover uma mudança de paradigma nas aulas de Língua Portuguesa de maneira a torná-las significativas para os alunos da participantes da pesquisa. Torná-las significativas implicava criar estratégias no sentido de motivar e despertar o interesse dos discentes para sua cumplicidade no processo de ensino e de aprendizagem pautado pelo dialogismo, compartilhamento e respeito à convivência ética. Assim sendo, aulas tiveram como norteadoras dinâmicas de grupo para interligar os quatro eixos do ensino de Língua Portuguesa (oralidade, leitura e produção de textos - orais e escritos - e análise linguística), em um modelo diferenciado das aulas tradicionais.

O perfil da primeira turma descrito na seção 3.2.1, evidenciava a ambiência hostil ali patente, não só entre eles próprios, mas também entre educandos e professores. Eram muitos os conflitos, o que gerou para eles a referência pejorativa de serem apontados como alunos problemáticos, preguiçosos, mal educados, dentre outros adjetivos de sentido negativo. Acrescenta-se a esse cenário desolador, a pouca vivência dos educandos em práticas de letramentos necessários ao mundo contemporâneo e profundas lacunas manifestadas em todos os eixos do ensino da língua materna, causando, inclusive, descrédito ao trabalho docente.

Fortalecida pelo aparato teórico advindo do PROFLETRAS, esta pesquisa interventiva DINÂMICAS DE GRUPO PARA SE FAZER NA ESCOLA configura-se como mais uma possibilidade factível de promoção do ensino de Português menos fragmentado, considerando que os saberes linguísticos e os valores éticos sejam construídos, em rede, entre os pares, com sujeitos cultural, social e historicamente situados.

As duas primeiras intervenções com as dinâmicas de grupo - **Quem sou eu e Famílias modernas** - ocorreram no segundo semestre de 2016, a partir do mês de setembro, no 6º Ano C. Já as duas últimas “**Quer conversar melhor?**” e **Tempo de delicadeza** foram desenvolvidas em 2017, no 7º Ano B, turma oriunda do 6º, da mesma escola da rede pública municipal de Juiz de Fora - MG. As turmas em que a

proposta foi aplicada possuíam, por semana, um total de seis aulas de LP⁷, de cinquenta minutos cada uma. Em relação à aplicação da proposta, é importante ressaltar que as atividades foram planejadas para serem um continuum no desenvolvimento dos discentes, com vistas à ampliação de seus saberes da língua materna e, conseqüentemente, à sua formação linguística cidadã.

A seguir, será apresentada uma avaliação das **DINÂMICAS DE GRUPO PARA SE FAZER NA ESCOLA**.

4.1. DINÂMICA 1: “Quem sou eu”

Pelo perfil da turma descrito na seção anterior em que a pesquisa-ação teve início, orientadora e orientanda decidiram iniciar o projeto interventivo com atividades voltadas à sensibilização e à motivação do grupo para uma convivência menos agressiva, mais fraterna e de respeito mútuo, despertando neles o interesse para as aulas de Língua Portuguesa. Era necessário “quebrar o gelo” para iniciar o diálogo num ambiente hostil. Esta primeira dinâmica de grupo: “Quem sou eu?”, que teve por modelo a de autoria da orientadora do projeto, Lucilene Hotz Bronzato, servia a esse propósito.

Embora com significativas mudanças, a fim de se adequar ao contexto da turma em que estava sendo aplicada, seu objetivo era justamente o de sensibilizar os discentes. Neste sentido, a tecnologia utilizada - a dinâmica de grupo - permitiu aos discentes vivenciarem, já de início, um formato de aula diferenciado, uma vez que a tradicional disposição das carteiras fora substituída por círculos ou grupos. O novo modelo criou possibilidades reais de trabalho com o eixo da oralidade para que os discentes se manifestassem de forma espontânea, a todo instante, sobre assuntos relacionados ao autoconhecimento, o (re)conhecimento dos demais participantes, ao mesmo tempo em que propiciava reflexões sobre a escuta ativa, os turnos de fala, o respeito ao dizer do(s) outro(s), as escolhas linguísticas a serem feitas adequadas à situação interacional.

⁷ De acordo com a divisão da disciplina, orientada pela SME- JF, a opção feita pela escola era: 5 aulas de português e uma de literatura. Portanto, eu era a professora dos “dois” conteúdos.

“**Quem sou eu**” teve o escopo de ser uma espécie de “quebra gelo” para que os alunos explicitassem: suas características; o que gostavam e não gostavam de fazer; atitudes diante do grupo; situações que os deixavam alegres; enfim, sobre diversas questões que só são possíveis de serem reveladas por meio da interação. Percebeu-se assim a sintonia entre os objetivos do estudo com a tecnologia de ensino testada e a metodologia da pesquisa-ação, uma vez que ambas têm por prerrogativa o envolvimento dos sujeitos que compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos.

A motivação inicial sugerida na dinâmica, em que os alunos eram convidados a se olharem num espelho, identificarem uma característica e compartilharem com o grupo era algo inusitado. Por meio da dinâmica de grupo foi possível destinar a eles um espaço em sala de aula para que suas vozes fossem ouvidas. De forma incipiente, o protagonismo docente e discente emergiram em sala de aula. Ao serem chamados a justificarem as escolhas feitas em sua caracterização, após se olharem no espelho, os estudantes eram movidos, pelo mediador, a refletirem sobre aspectos tanto pessoais quanto linguísticos, já que tinham que elaborar o pensamento para ser apresentado ao grupo.

Para os alunos dessa turma, que estavam acostumados a falar em sala de forma demasiada e desordenada, o círculo poderia proporcionar o aumento do que normalmente se chama de “conversas paralelas”. No entanto, como a dinâmica de grupo prevê um direcionamento definido do assunto discutido, mesmo com tumultos, ela facilitou a interação do grupo e o compartilhamento das primeiras discussões propostas. Afloraram depoimentos emocionantes, que de certa forma mexeram com as emoções dos participantes, proporcionando maior conhecimento entre o grupo. Há de se registrar que alguns alunos portaram-se de forma desrespeitosa, necessitando a todo instante da interferência do mediador como forma de garantir o desenvolvimento da aula. Em algumas situações ocorreram intervenções mais enérgicas por parte da pesquisadora e até mesmo confronto com algum ou outro aluno.

Em relação ao eixo da leitura, os estudantes tiveram a oportunidade de vivenciar práticas as mais variadas. Foi oferecida a eles uma gama diversificada de

textos das diversas semioses (imagens, textos escritos - literários ou não -, escolhidos em sintonia com os propósitos da dinâmica), promovendo dessa forma a ampliação do repertório cultural discente. Fez parte dos textos trabalhados o gênero canção, cuja utilização em sala de aula, além de ter elevado grau de aceitação entre os aprendizes, permitiu o desenvolvimento das competências discursivas dos alunos, com abordagens interpretativas e linguísticas voltadas para o tema da dinâmica. Considerado, de acordo com Costa (2003, p. 18), “um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é resultado da conjugação entre a materialidade verbal e a materialidade musical (rítmica e melódica); e que essas dimensões são inseparáveis, sob pena transformá-lo em outro gênero”, ele possibilita que emoções sejam despertadas, tornando os alunos mais sensíveis e que sua estrutura se torne objeto de aprendizagem (estrofes, versos, rima, ritmo, figuras de linguagem).

A aplicação de algumas estratégias de leitura estimulou nos estudantes um trabalho de responsividade ativa para compreensão e interpretação dos textos. Eles foram orientados a construir o sentido daquilo que liam (ou viam, no caso das imagens), aliando as informações dos textos com os conhecimentos prévios que traziam, de maneira a compreenderem, interpretar e opinar sobre os textos que estavam sendo lidos. Estratégias de leitura como: levantamento de hipóteses antecipando ou pressupondo os sentidos dos textos; verificação das hipóteses formuladas a respeito do texto, para validá-las ou reformulá-las; definição de objetivos para a leitura; construção coletiva de sínteses que visavam à compreensão global do texto; produção de textos com base em textos modelares lidos; estabelecimento de relações entre o que liam e as experiências vividas; discussão e compartilhamento das reflexões feitas durante a leitura; entre outras, criaram momentos para que tanto os aspectos da micro quanto os da macroestrutura textual viessem à tona e estimulassem a participação dos discentes, de forma a se sentirem mais seguros e mais envolvidos em sua aprendizagem.

Ainda com muitos momentos de confusão promovidos pelos discentes que não gostavam de estar em sala de aula e sequer reconheciam a autoridade do professor, o eixo da leitura com os textos propostos pela dinâmica e as estratégias utilizadas para a sua compreensão ganhou novo significado, permitiu que suas

vozes fossem ouvidas para que todos se conhecessem melhor. Como diz Antunes (2009, p. 195),

a leitura é uma espécie de porta de entrada; isto é, é uma via de acesso à palavra que se tornou pública e, assim, representa a oportunidade de sair do domínio do privado e de ultrapassar o mundo da interação face a face. É uma experiência de partilhamento, uma experiência de encontro com a alteridade, onde, paradoxalmente, se dá a legítima afirmação do eu.

Pela leitura, os educandos puderam ter “acesso a novas ideias, novas concepções, novos dados, novas perspectivas, novas e diferentes informações acerca do mundo, das pessoas, da história dos homens, da intervenção dos grupos” (GAINOUX, 2014, p 498).

Em relação às produções textuais a que foram expostos, os estudantes vivenciaram práticas significativas da escrita e da fala: estava explícito o quê, para quê e para quem escreverem ou falarem. Compartilhar nas duas modalidades da língua a descrição de si, as coisas que nos deixam felizes, os poemas autobiográficos, algumas das produções realizadas, deu sentido às atividades, retirando delas o seu caráter artificial.

O trabalho de produção de textos escritos e orais evidenciou situações comunicativas definidas pela dinâmica, propiciando momentos de reflexão linguística dos alunos para a ampliação dos conhecimentos da língua materna e para alcançarem os propósitos definidos (a língua em uso). Com base nos textos utilizados, alguns aspectos linguísticos foram abordados como uso de letras maiúsculas e minúsculas; de m antes de p e b; ampliação de vocabulário, acentuação de palavras, sentido literal e metafórico das palavras, linguagem poética, rimas, foram objetos de estudo. Dentre os conteúdos gramaticais que surgiram nas situações de uso da língua, os termos de valor adjetival foi o item eleito para se fazer a sistematização.

Com essa tecnologia foi possível trabalhar os quatro eixos do ensino da língua, interligando-os de forma a oferecer aos educandos uma visão da língua materna como um todo. Ela previa a prática de oralidade a todo momento, além da leitura e produção de variados textos (orais, escritos e multimodais).

Para o professor, a dinâmica de grupo possibilitou que os assuntos decorrentes de atitudes inadequadas à convivência saudável viessem à tona para serem discutidos por todos, buscando assim estabelecer um ambiente de sala de aula mais humanizado e chamando a atenção para que os alunos reconhecessem a si e aos colegas como importantes no processo de construção colaborativa do conhecimento, feito pelos pares. A dinâmica de grupo se apresentava como ferramenta capaz de favorecer a prática cooperativa de construção do conhecimento, levando em conta o caráter dialógico, sociointeracionista da linguagem, ao propor atividades de uso efetivo da língua. Estas atividades previam a participação a todo instante dos estudantes, o que propiciava também maior conhecimento do grupo. Aos olhos da pesquisadora, mesmo com os tumultos, a tecnologia se mostrou eficiente para o amadurecimento linguístico e social dos alunos.

Pelo relato dos discentes, realizados oralmente e por escrito no google docs (anexo 1), as aulas ganharam nova motivação e estavam mais interessantes para eles, mesmo para aqueles que ainda afrontavam a professora-pesquisadora-mediadora. Contudo, havia ainda um longo caminho pela frente a ser trilhado.

Outro ponto que se pode destacar de forma positiva foi a efetivação da prática da oralidade, prática esta, como já mencionada, pouco vivenciada em sala de aula, muitas vezes confundida com a oralização. É inegável que a dinâmica facilitou o trabalho com a oralidade em sala de aula, promovendo o protagonismo dos estudantes ao mesmo tempo em que trabalhava valores de respeito ao colega, de saber ouvir e ser escutado, de conhecer o outro e aprender com o outro. Vale a pena registrar que uma aluna da turma, com sério comprometimento intelectual a ponto de não saber escrever, participava das atividades orais de forma espontânea, dando sua contribuição ao grupo, o que reforça o caráter inclusivo das dinâmicas de grupo enquanto recurso pedagógico para propiciar a participação de todos os alunos..

A participação mais efetiva em sala de aula fez com que os alunos que apresentavam mais facilidade em algumas atividades atuassem como monitores, a fim de colaborarem com os colegas que apresentavam maiores dificuldades, propiciando interações entre eles para que fossem incluídos no processo de

construção dos saberes. Essa mudança permitiu uma descentralização do papel do professor como o único a deter o conhecimento. Mesmo com o novo modelo de aula, ocorreram comportamentos impróprios de alguns alunos (desrespeito não só à professora, mas também aos colegas), que continuavam exigindo a interferência da mediadora com certa frequência. Há de se ressaltar que as atitudes de desrespeito eram, em boa medida, localizadas, ou melhor, vinham quase sempre dos mesmos alunos, porém interferiam na aula, atrasando o processo de desenvolvimento da proposta e criando um clima de insatisfação. Tais posturas revelavam o desconhecimento das interações assimétricas⁸ que naturalmente existem na moldura comunicativa sala de aula, entre professor e alunos.

Além das interrupções das aulas por conta de atitudes indevidas, outras intercorrências afetaram o processo de execução da dinâmica como, por exemplo, paralisação dos professores para a luta por melhores condições de trabalho; atividades extras promovidas pela escola; conversas com alguns responsáveis durante o horário da aula etc. Definitivamente não foi o que se esperava, mas foi um começo, um pontapé inicial para se tentar modificar uma cultura predominante de desânimo, desinteresse pela aprendizagem, de valores que não condizem com as necessidades sociais.

Corroboram com a avaliação positiva dessa intervenção estruturada por dinâmicas de grupo os exemplos, reproduzidos abaixo, da versão inicial do poema “Quem sou eu” (com o conhecimento “velho” dos discentes) e da sua refacção (ancorada no “novo”) após a realização de algumas etapas do trabalho. Pode-se afirmar que as produções escritas denotam o amadurecimento cognitivo dos discentes, após a imersão destes em situações de uso da língua.

⁸ A relação assimétrica se estabelece pela autoridade do professor em sala de aula, não se confundindo com autoritarismo.

Imagem 1 (versão inicial)

Quem sou eu?
Eu me acho que eu sou muito
tímida na minha sala.
Eu tenho 12 anos. Quando eu me
olho no espelho os feços me encontro um triste e
alegre como as pessoas eu amo minhas formidoss.

Imagem 2 (versão final)

Quem sou eu
Sou alta, estudiosa
Amo corações
mas não razão
Sou risante
mas tenho vergonha
Como eu disse
Sou esquecedora
mas não bricadeira
Sou risante que
gosta de cantar
mas não dança
Sou uma menina
quieta pensa em
fazer data.
tim

Imagem 3 (versão inicial)

20/09 Quem Eu Sou

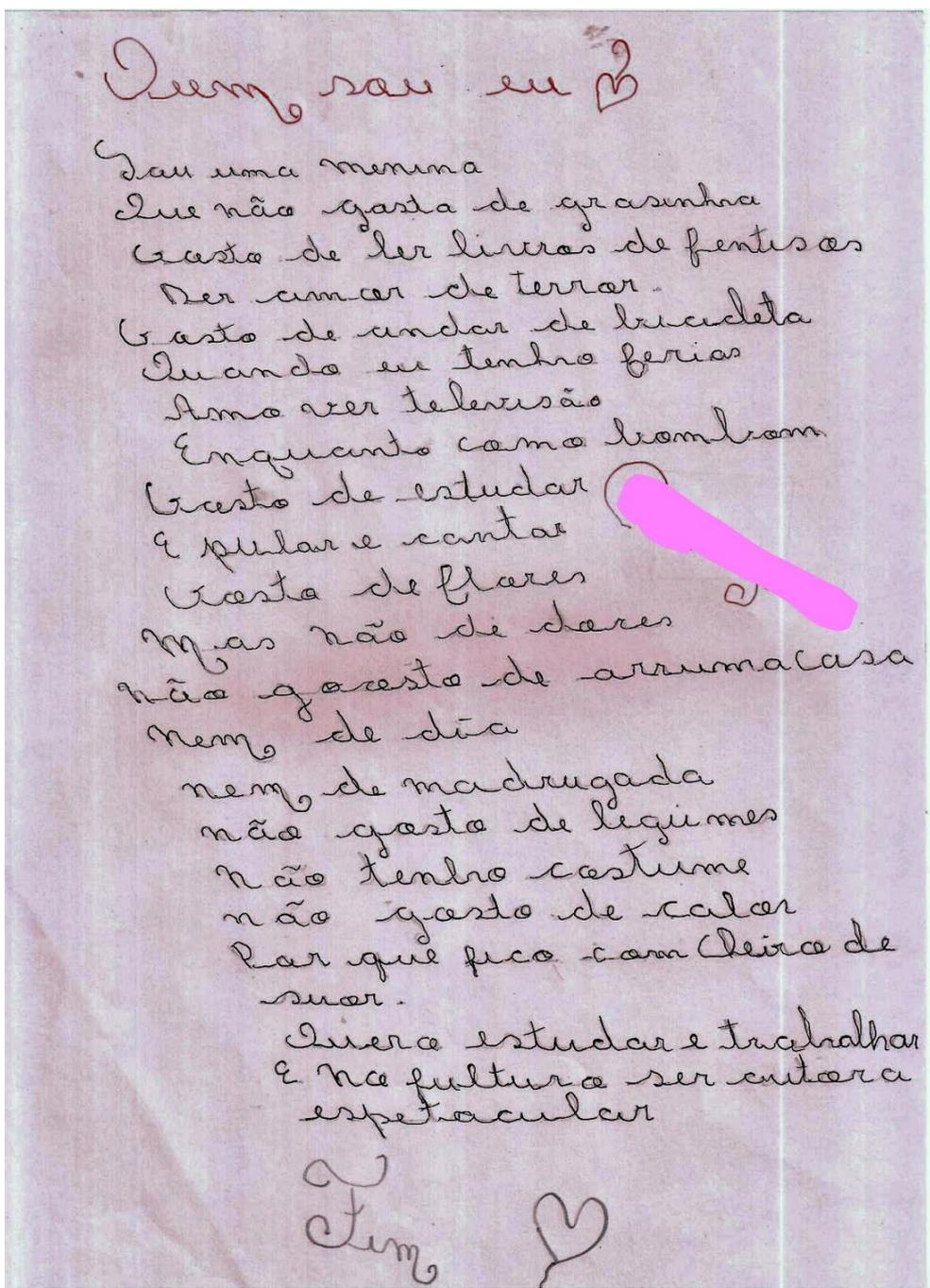
Sou uma menina triste e
acompanhada.

Eu não ligo o que as outras
pessoas vão dizer tipo
é chata e as outras coisa
Quero que as pessoas
veja eu como pessoa normal
não como estranha

Perdi minha irmã no
Parto eu nem tinha nascido ainda,
minha história



Imagem 4 (versão final)



4.2. DINÂMICA 2: "A família moderna"

Em relação à avaliação da segunda dinâmica, pode-se dizer que, no geral, os pontos positivos foram mais evidentes que os negativos, sendo, portanto, considerada como produtiva para os seus propósitos. Primeiro porque a

professora-pesquisadora já apresentava mais segurança e, segundo, porque os próprios alunos já estavam mais familiarizados com a nova arquitetura das aulas. Situações de desrespeito ainda se fizeram presentes, mas por se tratar de educação, muitas vezes o processo de mudança de paradigma pode ser mais longo e demorado do que se deseja.

Essa dinâmica de grupo teve como tema a família moderna. De modo geral, as propostas de atividades caminharam na mesma direção da primeira em relação à sua condução, a fim de atingir seus objetivos. Em outras palavras, o propósito dessa dinâmica foi o de ampliar as discussões do reconhecimento de si e do outro em espaços para além da sala de aula; no caso em questão, no âmbito familiar, propiciando aos alunos a reflexão sobre a constituição da família, enfatizando a família moderna, bem como os problemas e as alegrias que são inerentes às famílias de um modo geral. Com esse tema, os alunos foram motivados a refletirem e a se posicionarem sobre assuntos, tais como: diferentes formas de organização das famílias modernas, a composição da família dos alunos, o papel de cada um nesse contexto, entre outras questões.

Inicialmente os alunos foram apresentados a diversas imagens relacionadas ao tema, oportunizando a construção compartilhada dos sentidos de sua leitura, das inferências necessárias à compreensão das cenas retratadas. Explorando o eixo da oralidade, foram trabalhadas as competências linguístico-discursivas dos educandos (turnos de fala, escuta ativa) de modo a oportunizar a ampliação de seu repertório de letramento.

Para atender a um desejo do grupo participante, uma performance teatral fez parte dessa dinâmica. Houve a dramatização do conto TCHAU (Lygia Bojunga), o que mobilizou bastante os alunos em termos de motivação para o evento. Eles se empenharam em ensaiar para apresentarem o texto teatralizado da melhor maneira possível, dentro de suas possibilidades e daquelas que a escola oferecia. Mais uma vez, a participação da aluna descrita com comprometimento intelectual foi surpreendente, assim como foi surpreendente a colaboração dos colegas para ajudá-la na preparação de suas poucas, mas importantes, falas. Era prevista nessa etapa apresentação da performance para outras turmas da escola, o que infelizmente, não ocorreu, pois o fim do ano letivo já estava próximo e com as

demandas inerentes à rotina escolar de final de ano, não foi possível viabilizar a atividade.

A variedade textual possibilitou que questões pertinentes ao contexto emergissem para serem pensadas e analisadas colaborativamente em sala de aula como, por exemplo, o papel da mulher na família, o machismo, a configuração das famílias contemporâneas, entre outras.

Considerando o contexto da turma, o trabalho com o texto literário (por exemplo, o conto TCHAU, de Lygia Bojunga) foi de fundamental importância, não só nesta dinâmica, mas em todas. Cabe à escola preparar os alunos para se formarem leitores em condições de perceber as sutilezas, as singularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias que matizam um tipo próprio de escrita. O texto literário na escola suscita práticas de sala de aula com vistas ao letramento literário dos educandos, de modo a ampliar as competências mais significativas para as atividades sociais, interativas e de encantamento (atividades de fala e escuta, leitura, escrita, análise).

Em relação ao conto em questão, por meio da literatura, foi possível discutir um assunto delicado, a separação dos pais da personagem Rebeca, pelo lado humanizador da literatura, possibilitando a reflexão dos discentes a respeito de atitudes e modo de ver e viver o mundo. Um dos objetivos da dinâmica era justamente o de refletir sobre os problemas e as alegrias inerentes às famílias. A separação é um dos problemas que faz parte da realidade de boa parte dos alunos participantes. A literatura foi o elo que permitiu a abordagem do assunto, colocando, de certa forma, os leitores próximos de um assunto conhecido por eles. “A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar esta experiência” (COSSON, 2014, p.17).

Narrado em terceira pessoa, exceto a última parte, que é um bilhete de Rebeca para o pai, o narrador onisciente conta a história através do olhar de uma criança, a protagonista da história. É através da filha que o leitor toma conhecimento da história do casal cuja relação foi se desgastando com o tempo, e a mãe resolve ir embora de casa. A linguagem coloquial predominante no conto também facilitou a aproximação dos leitores com o texto. Questões como as características do gênero textual conto e a linguagem metonímica puderam ser abordadas em sala de aula,

num processo formativo “tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor” (COSSON, 2014, p.17).

Não obstante todos os eixos do ensino de português tivessem sido contemplados, o eixo da oralidade ficou em evidência devido às atividades de teatralização do conto Tchou e de debate propostas para os alunos. O texto de Lygia Bojunga tornou-se terreno fecundo para a proposição de um debate em sala de aula, cujo tema girou em torno da atitude de uma das personagens da narrativa - a mãe, que abandona filhos e marido para viver uma nova paixão. O debate, visava, conforme aponta Dolz e Schneuwly (2004, p. 166), a “uma discussão sobre uma questão controversa entre muitos participantes que exprimem suas opiniões ou atitudes, tentando modificar a dos outros ou ajustando as suas próprias em vista de construir uma resposta comum para a questão inicial”. Sendo ele de fundo controverso, tinha, conforme os autores

a finalidade de influenciar a posição do outro, assim como a de precisar ou modificar a sua própria;(...). Por meio das confrontações e dos deslocamentos de sentido que permite e suscita, o debate - concebido, entre outros aspectos, como explicitação e negociação dos motivos de cada um - pode permitir traçar soluções originais, que integram posições anteriormente opostas (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 215).

Os discentes foram preparados para a situação comunicativa, posicionando-se em relação à seguinte questão: A mãe agiu certo ao sair de casa? Durante a elaboração deste evento, os educandos puderam refletir sobre a metalinguagem, fazer as escolhas lexicais mais adequadas, para atender aos princípios de funcionamento da língua exigidos pela situação.

A teatralização prevista nessa dinâmica de grupo desencadeou não só o contato dos alunos com o gênero textual peça teatral, como também a produção de retextualização do conto Tchou para a linguagem teatral (roteiro), contribuindo outrossim para que os discentes percebessem as diferenças entre as duas linguagens. Outra produção textual realizada foi a elaboração de um painel que contemplava, entre outras, as habilidades artísticas dos participantes.

Desenrolando o novelo, em que uma coisa puxa a outra, a reflexão linguística permeou todo o trabalho com os diversos gêneros textuais, nas diversas situações comunicativas vivenciadas pelos alunos. Dentre elas, a título de sistematização, optou-se pelo emprego de alguns sinais de pontuação pertinentes ao gênero peça de teatro, como os parênteses e o ponto de interrogação. Evidenciava-se, assim, a conexão dos quatro eixos do ensino da Língua Portuguesa: oralidade, leitura e produção de texto e reflexão linguística, de modo a oferecer aos alunos condições de se apropriarem das ferramentas necessárias a uma participação mais segura e com mais propriedade em situações de comunicação que extrapolam o universo do domínio privado e dos conhecimentos da gramática normativa.

Um outro ponto que se deve ressaltar é que o fato de se tratar de dinâmica de grupo, as atividades, ora em grupos maiores ora menores, criaram condições para o compartilhamento das experiências, buscando paralelamente a instauração de um clima de maior respeito e solidariedade entre os alunos.

Situações desagradáveis como as relatadas na avaliação da primeira dinâmica surgiram. Atrasos no seu desenvolvimento também, não só por motivos de embates com os alunos, como também por motivos externos à sala de aula. Porém as aulas estavam fluindo de forma a serem mais atrativas e significativas, o que ia fortalecendo a crença da pesquisadora de que as DINÂMICAS DE GRUPO PARA SE FAZER NA ESCOLA podem, sim, ser um possível caminho para contribuir na formação cognitiva e social dos alunos.

À medida em que a dinâmica ia se desenvolvendo, as possibilidades de os discentes vivenciarem práticas diversas de uso da língua iam paulatinamente se ampliando (leitura de imagens e literária, teatralização, refacção textual, reflexão linguística, painel artístico). Com isso, a ferramenta foi criando oportunidades para “o afloramento de habilidades distintas de modo que todos, de alguma forma,” se sentissem “contemplados e valorizados” (BRONZATO, 2009, p. 107). Até mesmo os alunos de comportamento inadequado foram encontrando lugar para exercerem seu protagonismo em outra perspectiva, num viés propositivo, como, por exemplo, monitores dos colegas que apresentavam mais dificuldades em certas tarefas (decorar falas, usar o google docs, improvisar o cenário da performance teatral, por exemplo). Como a escola conta com um LI bem estruturado, as idas a esse espaço

tornaram-se mais frequentes, o que despertava o interesse da turma. Destarte, há de se reafirmar o caráter das dinâmicas de grupo como possibilidade de ressignificação das aulas de língua materna.

4.3. DINÂMICA 3: “Quer conversar melhor?”

Esta dinâmica de grupo: “Quer conversar melhor” foi desenvolvida com os alunos em uma nova turma, formada pela junção de três sextos anos de 2016. Havia agora novos alunos que não participaram das duas dinâmicas anteriores. Embora apresentasse uma nova configuração, o grupo manifestava basicamente os mesmos problemas já descritos. Os “novatos” traziam arraigados a concepção dicotômica da língua materna, enquanto que nos discentes participantes das dinâmicas de grupo anteriores tal postura já se encontrava mais dirimida.

Tornava-se necessário para o professor-pesquisador, antes da aplicação da dinâmica de grupo, conhecer a nova realidade e mediar a interação da recém equipe, ou melhor, propiciar o (re)conhecimento de si e dos demais participantes como elemento imprescindível para a socioconstrução dos conhecimentos. Também carecia explicar aos discentes os objetivos da proposta em curso. Ramalho (2010, p 11) esclarece que para “bem produzir, o grupo precisa ter objetivos claros, conhecidos”, que permitam avaliar o progresso realizado. A “particularidade de um grupo baseia-se na natureza das relações que unem as pessoas que o compõem: comunicação direta, tomada de consciência de uma finalidade comum e elaboração de uma organização para que o projeto tenha êxito (AMADO & GUITTET, 1978, 101, apud RAMALHO, 2010, p.10).

Esse momento de reconhecimento foi, nas palavras dos discentes (conforme imagens abaixo), importante, uma vez que proporcionou maior conhecimento dos participantes. No anexo 2, encontram-se outras avaliações.

Avaliação
Eu gostei muito porque as
pessoas que eu não tinha
afinidade deu pra conhecer
elas e as pessoas que eu
tenho afinidade eu não sabia
o que queria ser e agora eu
sei foi muito bom.

Avaliação: Gostei muito da atividade,
fiquei sabendo o gosto dos meus
colegas que eles querem ser futuramente
na minha opinião deveria seguir mais
regras, com algumas mudanças uma
delas e quem pegar a bola faz a
pergunta, não em dois grupos.
13/02

Avaliação
Eu gostei da atividade
de achei muito bom,
e me ajudou aprofundar
no conhecimento das
pessoas.

Avaliação!
Eu gostei muito porque
deu para conhecer muitas
pessoas que eu não sabia
saber o que eles queriam
se quando eles crescerem
agora um mais foi bom

Passado o período de reconhecimento do grupo e com foco no propósito da pesquisa-ação, qual seja, oferecer aos alunos aulas efetivas de Língua Portuguesa, calcadas no respeito à diversidade, a proposta dessa terceira dinâmica de grupo para se fazer na escola objetivou propiciar uma oportunidade de os aprendizes refletirem sobre formas de violência cotidianas, com enfoque na violência verbal, cuja existência impede que as interações humanas aconteçam de forma mais saudável.

A motivação inicial “Fala na cara” abriu espaço para os discentes explicitarem o que gostariam de dizer “na cara” de alguém. Ancorada na oralidade, eixo em evidência na dinâmica, a reflexão a respeito de como as formas de se dirigir ao outro (mais polidas ou mais grosseiras) interferem na qualidade das relações estabelecidas foi possível. Puxando o fio do novelo, a reflexão metalinguística da língua em uso se fez presente. Sistematizando conteúdos como o eufemismo, os pronomes e as formas de tratamento, o tempo verbal futuro do pretérito do indicativo, por exemplo, os discentes puderam ampliar seu repertório linguístico e

assim repensar as formas de intervir nas interações sociais. Por ser a violência verbal o foco da dinâmica de grupo, foi oportuno convidá-los a “conversar melhor”, oferecendo novos saberes (semelhanças e diferenças entre fala e escrita, adequação da fala às situações de uso da língua, turnos de fala) que extrapolassem os domínios da vida privada em prol do bem estar coletivo, já que saber “falar inclui não só a competência natural para expressar-se em sua ou em outra variante de LM, mas, em instâncias da vida pública” (MIRANDA, 2005, p. 166).

As práticas de leitura (imagens, artigo de opinião, poemas, vídeos) e produção textuais (esquetes, haicais), abarcando diversas semioses, previstas na dinâmica permitiram que diversos conhecimentos (a partir daqueles advindos das experiências de vida) fossem objeto de ensino (molduras comunicativas, características dos gêneros textuais apresentados e produzidos, argumentação, inferências, linguagem metafórica, por exemplo). Considerando que é nos textos que os interactantes revelam as intrincadas relações entre o social e o cognitivo, as atividades realizadas em que a aprendizagem se estabeleceu por meio de diálogo e do respeito aos conhecimentos prévios dos estudantes, contribuíram para que esses aprendizes pudessem atribuir sentidos coletivos e individuais ao que leram, escreveram e falaram. Em outras palavras, as estratégias de leitura empregadas coadunam com o que se espera da escola: formar alunos letrados, alunos que saibam fazer uso da língua nas mais diversas práticas sociais, adequando-a de acordo com o contexto social em que é construída. Pois,

Muito mais que alfabetizado, o leitor deve reconhecer e fazer uso de estratégias que lhe permitam o exercício da pressuposição, da inferência, da descoberta do implícito, do escamoteado, do seu conhecimento de mundo partilhado com o do autor para que, assim interagindo, possa construir um sentido para o texto (DUARTE, 2006, p. 106).

Nas discussões provocadas pela dinâmica de grupo, a mediadora-pesquisadora notou que determinados alunos faziam distinção entre desrespeito e violência. Melhor explicando, havia aqueles que não consideravam o desrespeito ao professor e aos colegas, as atitudes impróprias em sala de aula como manifestações de violência que atrapalham a interação e a aprendizagem de

As imagens abaixo comprovam o envolvimento dos educandos na confecção do “jardim de haicai” e, em seguida, alguns dos poemas produzidos por eles que compuseram o livro.



Violência física verbal
Ou sexual
Tudo se torna paranormal

Cassia de Oliveira 7B



A violência ardente
Me caiu quente
Atrapalhando a gente

Quésia 7B

A violência na mente
deixa doente
quem atrapalha e machuca a gente

Renata Aparecida 7B



A violência é como doença
E mexe com a pessoa
que pensa

Iago 7B



A violência machuca o
coração
E a tristeza toma conta
De toda a imensidão

Jéssica Brandel 7B

Violência verbal não é bom
Atrapalha a gente
E magoa o coração
Quésia



Violência verbal
Mexe com o
Estado mental

Cassia de Oliveira 7B

Falar também pode agredir
E você
Pode impedir

Milena Lohayne 7 B



Violência verbal
pode magoar
e um coração machucar
Karla Rodrigues 7B

Violência física verbal
mental deixa mal
insanidade total
Renata Aparecida



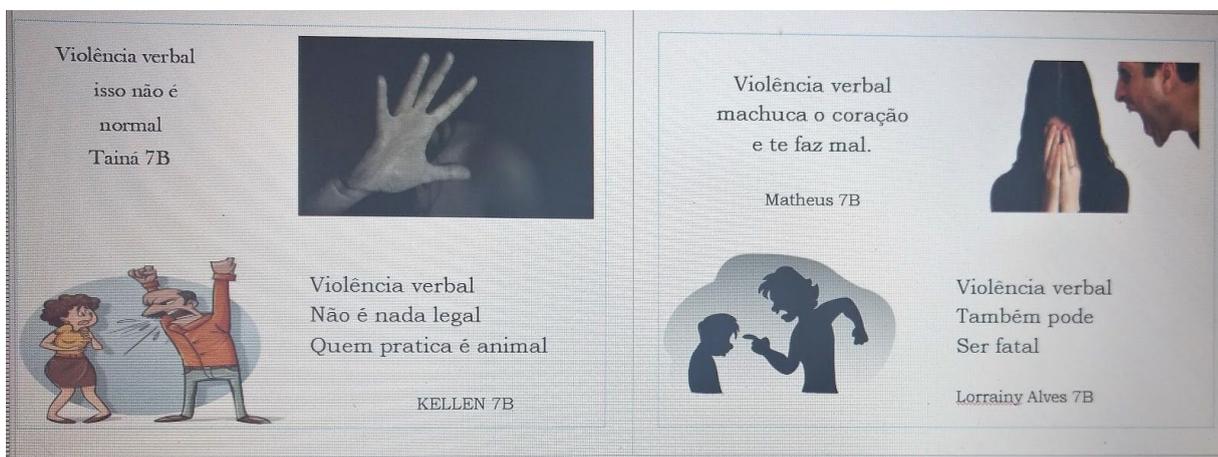
Violência mental, física, verbal
quando praticada
vira do mal.

Kellen Vitoria 7B

A violência aumenta
A humanidade sente
Ninguém aguenta.

Duda 7B





4.4. DINÂMICA 4: Tempo de delicadeza

Após a dinâmica que aborda a violência, com ênfase na violência verbal, propõe-se aqui o contraponto desse tema, apontando uma perspectiva positiva de enfrentamento às fragilidades das relações interpessoais. A dinâmica para se fazer na escola “Tempos de delicadeza” objetiva sensibilizar os alunos para o cuidado no trato com o outro, visando ao bem estar coletivo, à formação de valores e atitudes que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e humana. Em suma, sensibilizá-los para o fortalecimento das relações interpessoais, propiciando a reflexão sobre valores negligenciados pela sociedade, como gentileza e delicadeza. O livro “*A coisa perdida*”, de Shaun Tan⁹, escritor e ilustrador australiano, foi a motivação inicial. Buscando respaldo no caráter humanizador da literatura

⁹ SHAUN TAN (Austrália, 1974) Licenciado em Belas-Artes e em Literatura Inglesa pela Universidade de Western da Austrália. Atualmente trabalha como artista e autor em Melbourne. Também participa em projetos de cenografia, arte conceptual e cinema de animação. A paixão pela ilustração começou na sua infância e prolongou-se pela adolescência, sendo que as suas primeiras obras abordavam temáticas do fantástico. Tornou-se conhecido por ilustrar livros que revelam enfoques sociais, políticos e históricos e também por suas imagens surrealistas e oníricas. Livros como “Emigrantes” ou “A árvore vermelha”, “A coisa perdida”, “A chegada”, dentre outros foram traduzidos extensivamente em toda a Europa, Ásia e América do Sul, e para o prazer de leitores de todas as idades. Entre outros galardões, recebeu em 2001 o World Fantasy Best Artist Award, pela sua trajetória artística, e em 2011 o prestigiado Prémio ALMA. **Shaun** também trabalhou como designer de teatro e como artista conceitual para os filmes Horton e WALL-E da Pixar. Disponível em: <<http://www.kalandraka.com/pt/autores/detalle/ficha/tan/>> e <<https://file.org.br/anima/andrew-ruhemann-shaun-tan-shaun-tan/?lang=p>>. Acesso em set. 2017.

(CANDIDO, 2004), o tema proposto foi introduzido para suscitar nos alunos as reflexões sugeridas pela dinâmica de grupo: o cuidado nas relações interpessoais. Como já assinalado, uma das carências dos alunos participantes da pesquisa reside justamente no fato de apresentarem baixo grau de letramento, principalmente o literário. Partilhar a belíssima obra de Tan para os discentes propiciou momentos ricos de compartilhamento dos conhecimentos em busca da construção do sentido do texto que, diga-se de passagem, entrelaça as linguagens verbal e não verbal de tal modo que uma sem a outra perde sua significação. Foram, sem dúvida, situações de aprendizagens mútuas, de descobertas de detalhes nas ilustrações, nas inferências que atiçavam a curiosidade de todos, em uma situação de uso da língua interconectando os seus eixos e ressignificando as práticas pedagógicas.

Colomer (2007) respalda a importância de se contar história para crianças - e para adolescentes -, devido aos benefícios advindos da atividade. Segundo a autora, existem notáveis estudos a favor da literatura, demonstrando “que a leitura de histórias para crianças incide em aspectos tais como o desenvolvimento do vocabulário, a compreensão de conceitos, o conhecimento de como funciona a linguagem escrita e a motivação para querer ler.” (p. 104). E acrescenta que:

a forma pela qual os adultos ajudam a criança a explorar seu mundo à luz do que ocorre nos livros e a recorrer à sua experiência para interpretar os acontecimentos narrados, incentiva a tendência a imaginar histórias e a buscar significados que é própria do modo humano de raciocinar. E sabemos que uma criança tem o dobro de possibilidades de ser leitor se viveu essa experiência (p. 105).

Para Rodrigues (2013), a sala de aula e a literatura

podem se converter num novo universo: num universo no qual podem coexistir metáforas de todo tipo, olhares poéticos e subjetivos para objetos ficcionais variados; um espaço no qual seja possível usar do imaginário de mais do que uma forma artística para que se articulem novas formas de ler o mundo; um lugar onde variados tipos de leitura possam existir concomitantemente, que demonstre solidariedade na coexistência de palavra, imagem, palavras-imagem, prosa, versos, balões e recordatórios (RODRIGUES, 2013, p. 128).

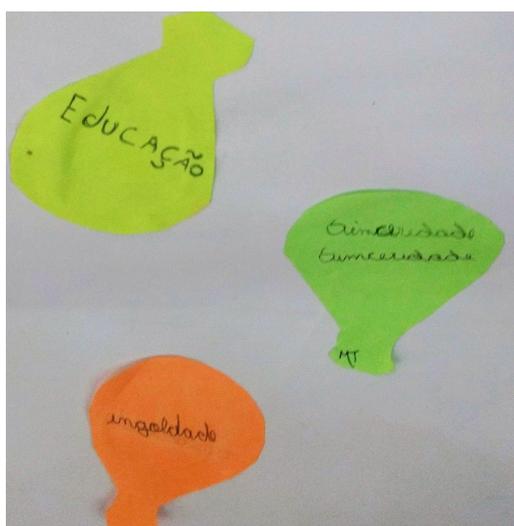
Por meio da leitura protocolada e exibição no datashow, os alunos adentraram no mundo do narrador-personagem e conheceram sua história. A leitura protocolada, também chamada “pausa protocolada”, é uma estratégia empregada para estimular a leitura em camadas, selecionando trechos específicos para se fazerem paradas, a fim de atizar a curiosidade, a participação do leitor e a interação entre leitor, texto e autor na construção ativa dos sentidos do texto. Essa estratégia provoca os discentes a fazerem previsões, bem como a checá-las; a associarem-na ao que já sabem, com as informações do texto, para compreenderem e refletirem sobre o que foi lido, sobre os modos de dizer próprios de cada autor; a fazerem as inferências necessárias à compreensão do texto; a exercitarem o respeito ao ouvir o outro; entre outras operações cognitivas. As pausas são definidas previamente, de preferência antes ou depois da introdução de algum elemento novo no texto – um lugar, uma personagem, um problema –, ou em trechos que antecedem alguma revelação.

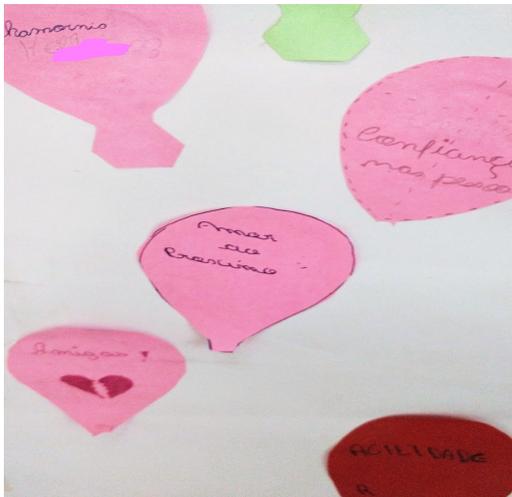
A obra citada fomentou nos discentes a reflexão sobre “coisas perdidas” nas interações sociais, como a falta de delicadeza e de gentileza, a banalização de condutas éticas e morais; enfim, valores e posturas negligenciados pela sociedade contemporânea. Ainda ocorreram as “conversas paralelas” que interrompiam o desenvolvimento das aulas; contudo, estavam diluídas e cada vez mais restrita a um grupo de quatro a cinco alunos. Mesmo sendo em número menor e com menos frequência, as posturas inconvenientes careciam de reflexão em sala no sentido de chamá-los à responsabilidade para o que estava sendo proposto nas aulas de Língua Portuguesa: o protagonismo discente, aulas diferenciadas e motivadoras, com constante uso da tecnologia digital, tanto no LI quanto dentro da própria sala de aula. Existia ainda um descompasso entre a proposta da pesquisa-ação e o comportamento desse grupo.

A fim de muni-los com novos conhecimentos para subsidiar as reflexões, outros textos, de outros gêneros foram ofertados aos discentes. A crônica “ Eu sei, mas não devia”, de Marina Colasanti, apresentou-se como propícia para que o grupo percebesse que, sem que se deem conta, as pessoas se acostumam com determinadas situações que não deveriam. Além dessas reflexões, o trabalho com o texto trouxe para a sala de aula a oportunidade de os educandos ampliarem os

conhecimentos linguísticos, como as relações de causa e consequência, o vocabulário, a linguagem figurada e os elementos de coesão do texto, tornando-se este último o assunto a ser sistematizado.

A partir dessas vivências, os educandos foram estimulados a produzirem um painel, com a seguinte proposição: “A gente perdeu _____, se acostumou. Mas não devia.” As sugestões apresentadas, orais e escritas, foram compartilhadas entre os pares em uma roda de conversa. O painel, além de suscitar as reflexões sobre os problemas de sala de aula, foi também o gancho para a produção de um texto coletivo. Seguem abaixo as imagens do painel e de algumas das palavras que o compuseram. Vale lembrar que o desenho foi feito por um aluno da turma; um dos que ainda não havia entendido a proposta das aulas de Língua Portuguesa.





Seguindo o fio condutor da dinâmica de grupo “Tempo de delicadeza”, isto é, o tema, os educandos foram convidados a conhecerem, em uma outra cultura, maneiras de se dirigir ao outro. O fato de eles terem transitado na cultura japonesa para a produção de haicais, na dinâmica anterior (Violência verbal), motivou a escolha por essa cultura. Assim, o vídeo da monja brasileira Coen Roshi, em que relata a delicadeza dos japoneses no trato com as outras pessoas foi oportuno para a ampliar o universo cultural dos aprendizes, além das competências linguístico-discursivas.

A tecnologia da dinâmica de grupo traz para a sala de aula a dimensão do lúdico como componente do processo de ensino-aprendizagem. Dentre outras formas, a ludicidade encontra respaldo no gênero canção, por ser inerente a ele. A música “Era uma vez”, de Kell Smith, amplamente difundida pelas mídias à época, reforçou as discussões em relação ao tema proposto por Tempo de delicadeza. Nesta etapa da dinâmica, abordagens interpretativas e linguísticas estiveram em cena, ao mesmo tempo em que contribuíram, outrossim, para o alargamento do leque cultural dos discentes. A canção ganhou tamanha aceitação que foi escolhida para ser apresentada no sarau de encerramento do projeto, acompanhada de violão e um dançarino.

Numa roda de conversa, a frase atribuída a Manuel Bandeira (Eu gosto de delicadeza. Seja nos gestos, nas palavras, nas ações, no jeito de olhar, no dia a dia e até no que não é dito com palavras, mas fica no ar...) propiciou a retomada do fio

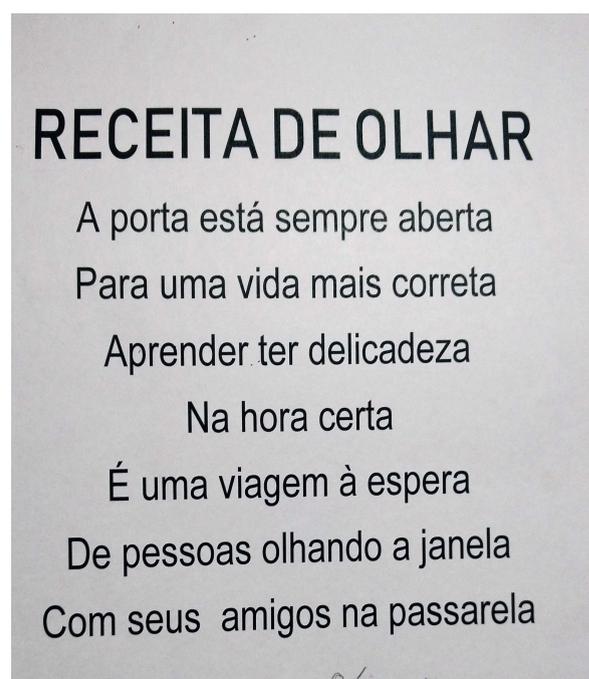
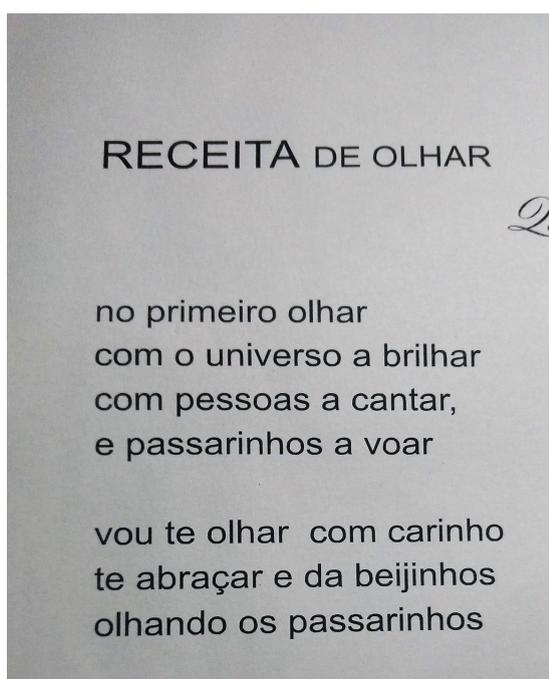
condutor da dinâmica de grupo: “coisas” que se perderam; “coisas” com as quais não deveríamos nos acostumar; formas mais delicadas de tratar o outro; os “mimos” que melhoram a convivência; maneiras de “não permitir que a maldade do mundo pareça normal”, bem como a reflexão linguística da dinâmica anterior (Violência Verbal). O resultado foi uma nova produção coletiva, um painel, em que os alunos deveriam compartilhar o que era para eles atos de delicadeza que podem fazer parte do dia a dia.

Embora todas as atividades permitissem refletir sobre o funcionamento da língua em seus diversos aspectos, o item sistematizado foi mecanismos de coesão. A partir do primeiro painel produzido pelos discentes, foi proposta a produção coletiva de um texto. Em grupos de dois ou três integrantes e com uma cópia do que havia sido escrito nos balões, os educandos puderam verificar ideias repetidas para que fossem eliminadas; as ideias que se complementavam, a fim de agregá-las em um mesmo parágrafo; criarem argumentos explicativos, completando o parágrafo; criarem elementos coesivos entre as orações e os parágrafos; selecionarem outros conectores adversativos apresentados pela gramática. Todos os parágrafos do texto coletivo deveriam iniciar da mesma forma, usando como modelo a crônica de Marina Colassanti. As produções foram compartilhadas e escolhidos os parágrafos de início e término do texto final. Depois das modificações sugeridas, a versão final foi digitada e exposta na sala de aula. A versão do texto encontra-se no anexo 3.

Conforme dito anteriormente, essa dinâmica de grupo previa como fechamento um sarau. Na verdade, esse evento foi o encerramento de todo o percurso feito ao longo da pesquisa-ação. A sua realização dependia, em boa medida, das produções feitas pelos discentes no decorrer dessa dinâmica, bem como de outra(s) dinâmica(s) - os haicais, por exemplo. Por isso, numa outra etapa, os alunos foram estimulados a produzir outra forma de poema, agora, receitas literárias, para compor o repertório do sarau. Com base no livro “Receita de olhar”, de Roseana Murray, foi desenvolvida uma oficina de poesia com eles, a fim de muni-los de recursos para a produção. Os poemas selecionados levou em consideração o tema da dinâmica, constituindo-se em mais uma oportunidade de os estudantes ampliarem suas competências leitoras do gênero em questão, assim como o reforço de atitudes positivas, de gestos de gentileza, de posturas mais

éticas e solidárias que foram discutidas em sala de aula. Esses poemas trazem caminhos para nos aproximarmos do outro, para enxergá-lo como um outro ser humano que deve ser respeitado em sua pluralidade. Falam de possibilidades, de esperanças e descobertas de gestos delicadamente simples que mudam a forma de se olhar a vida. Na verdade, eles são um convite aos alunos à reflexão acerca do tema dessa dinâmica de grupo e a um mergulho na linguagem poética para a criação de receitas, com sugestões de posturas cotidianas que podem fazer diferença na qualidade das interações humanas.

Atitudes indevidas eram cada vez mais centradas em torno de um pequeno grupo de alunos que não assimilara os conhecimentos desenvolvidos. Apesar de ter consciência de que atrapalhava e muito o desenvolvimento das aulas, o grupo não entendera que na cena sala de aula tais posturas não se encaixavam.



Pode-se afirmar que o sarau foi um dos pontos altos do trabalho. A motivação tomou conta dos alunos e os preparativos agitaram as aulas e, de certa forma, a escola. Era a primeira vez que a escola realizava um sarau, e os alunos vivenciavam a expectativa da atividade. Não obstante fosse tarefa do 7º B, o evento acabou envolvendo alguns alunos de outras turmas da escola, do turno da manhã,

bem como professores de outras disciplinas. Principalmente a professora de Artes que, mais uma vez, deu suporte aos discentes no preparo da decoração e nos ensaios. Houve momentos em que as aulas de Língua Portuguesa e Artes se confundiam.

O sarau foi a oportunidade de os educandos apresentarem as produções textuais (escritas e orais) realizadas ao longo das duas últimas dinâmicas de grupo, bem como vivenciarem a prática de: leitura de textos literários, canônicos ou não; leitura de textos de gêneros variados; contato mais sistemático com outras formas de manifestação cultural, outras linguagens; oralidade; trabalho em grupo. Foi oportuno também para favorecer a cultura do respeito entre os educandos e a vivência de situações de uso efetivo da língua materna (postura, polidez, entonação de voz), contribuindo, destarte, para a ampliação de repertório linguístico, cultural, artístico e humano do grupo. A situação de uso da fala em evento público propiciou a eles a reflexão acerca de formas mais adequadas à ocasião.

Todo o evento promoveu maior integração dos participantes de forma descontraída, lúdica, criativa, envolvente e com a revelação de muitos talentos artísticos. Além disso, o sarau propiciou que o gênero textual convite fosse abordado nas aulas, com finalidades comunicativas de uso.

A moldura comunicativa sarau funcionou como um dispositivo na mobilização de diversos conhecimentos sociocognitivos, como o caráter formal da oralidade em instâncias públicas, por exemplo. Os Mestres de Cerimônias (MC's) se prepararam para conduzir a solenidade com estilo, civilidade, delicadeza e cuidado, orientados por um roteiro construído pelo grupo.

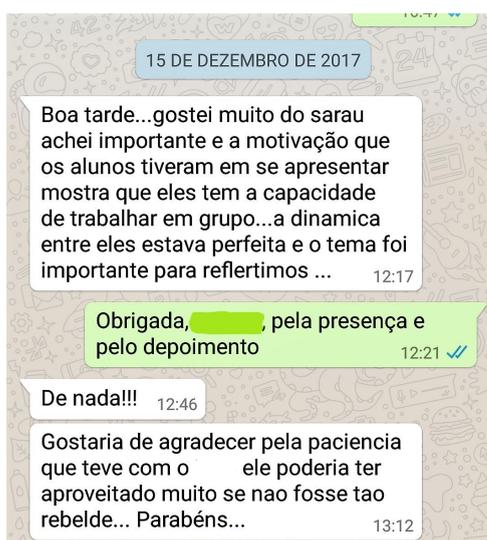
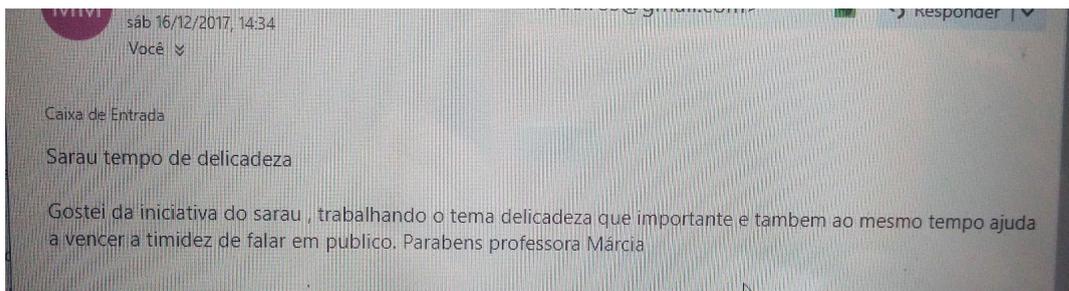
Miranda (2000, p. 100) destaca que:

Tomadas como domínios sociocognitivos estáveis, as molduras comunicativas têm assegurado o seu caráter histórico, ou seja, são reconhecidas como construções resultantes da cristalização do consenso, de significações negociadas por grupos, comunidades, culturas. Nesse enquadre teórico, as molduras comunicativas têm também o status cognitivo de instrumento fundamental e indispensável à construção das significações em todos os níveis.

Mesmo tendo sido uma escolha pertinente para o encerramento da dinâmica, e da pesquisa-ação como um todo, algumas reflexões merecem ser consideradas, devido às intercorrências surgidas no processo. A primeira delas é que a época de realização do sarau não se configurou como adequada por causa da proximidade de encerramento do ano letivo. Devido ao calendário de final de ano, característico das escolas, muitas atividades estavam previstas (provas, recuperação paralela, conselho de classe etc), o que dificultou a escolha da data de apresentação do sarau. Ademais, a sua preparação ocorreu concomitantemente com os jogos interclasses da escola, promovido pelo professor de Educação Física. Os jogos agradam bastante a todos, inclusive aos professores, e os alunos participantes estavam envolvidos nos dois acontecimentos. Em razão disso, coletivamente foi decidido que o sarau seria à noite, já que no turno da manhã não havia mais tempo hábil, e que seria aberto à comunidade escolar. Assim sendo, os aprendizes elaboraram alguns convites e foram de sala em sala convidar os colegas do turno da manhã. Por ser a primeira vez, havia muita expectativa e preocupação de ambas as partes (alunos e pesquisadora). Um outro fator a se considerar é que, infelizmente, a escola pesquisada não conta com espaço adequado (anfiteatro) para comportar nenhum tipo de solenidade. Normalmente acontece no refeitório ou na quadra, que não é coberta. Mesmo com o recurso do microfone, ambos os espaços não são apropriados a um sarau, principalmente devido à dispersão do público. Pelo seu caráter pedagógico, a apresentação ser em local aberto exige um pouco mais de esforço do mediador-professor para que os estudantes compreendam o uso da linguagem não verbal em situações mais formais. Houve problemas também na filmagem, que acabou não sendo feita.

Contudo, pode-se afirmar que o saldo foi positivo. No dia do evento, boa parte dos participantes retornaram à escola no turno da tarde, tanto para ensaiar um pouco mais quanto para ajudar a organizar o espaço. O envolvimento foi grande, sem uma ausência sequer. A atividade dava visibilidade aos discentes, convidava-os a exercerem seu protagonismo de forma solidária, compartilhada, entre os pares. O público não foi muito grande, pois não houve por parte da pesquisadora muito esforço nesse sentido, mas havia alguns pais, alguns alunos do turno matutino e os da EJA. Os depoimentos evidenciam a validade da proposta. Os dois abaixo são de

mães; no anexo 4, está o da Coordenadora Pedagógica do turno da manhã. Já as imagens demonstram o envolvimento dos aprendizes.



1º Sarau Literário “Tempo de Delicadeza”







Mesmo mediante as falhas e as intercorrências que ocorreram ao longo de todo o trabalho, os ganhos discentes e docente são os que mais pesam na balança. A proposta metodológica e a tecnologia assumida deram voz e vez aos atores envolvidos permitindo a construção de uma educação linguística cidadã.

A pesquisa-ação permite que os atores, diz Morin, “construam teorias e estratégias que emergem do campo e que, em seguida são validadas, confrontadas, desafiadas dentro do campo e acarretam mudanças desejáveis para resolver ou questionar melhor uma problemática” (2004, p. 56). Assim sendo, **DINÂMICAS DE GRUPO PARA SE FAZER NA ESCOLA**, desenvolvidas no Programa do Mestrado Profissional (PROFLETRAS\UFJF), caminharam no sentido de atender aos seus objetivos. É fato que quando se fala em educação, os resultados não são a curto prazo. Considerando ainda o contexto das turmas relatado no estudo (alunos, em sua maioria, indisciplinados, desinteressados, apáticos, com sérios comprometimentos de letramento) é que se pode afirmar a validade dessa proposta que propõe repensar a educação enquanto prática social, lugar de interação entre os que dela participam, em um movimento de compreender docentes e discentes como sujeitos que podem construir conhecimento na reflexão crítica das atividades a que forem submetidos.

Retomando o que afirma Thiollent (1994) sobre os objetivos da pesquisa-ação, eles são de três naturezas: o prático, o de conhecimento e de produzir e socializar conhecimento. O primeiro visa a contribuir para o equacionamento do problema central no estudo, apontando possíveis soluções e propostas de ações que auxiliem os atores na sua atividade. Nesse sentido, as atividades aqui apresentadas, se não equacionam os problemas da sala de aula, pelo menos minimizam-nos e respondem à pergunta norteadora desta pesquisa, pois oferece aos aprendizes aulas efetivas de Língua Portuguesa, para ampliação de suas competências sociolinguísticas, como condição para sua inserção cidadã na sociedade, pautadas pelos princípios da ética e do respeito.

O segundo objetivo apontado pelo autor, pretende propiciar a obtenção de informações de difícil acesso por meio de outros procedimentos e, assim, possibilitar ampliar o conhecimento de determinadas situações. De modo geral, maior conhecimento leva a melhor condução da ação. O novo formato da sala de aula, o novo olhar para o ensino da língua materna, propostos pelas dinâmicas, contribuíram para uma formação mais humana e solidária dos alunos, proporcionando maior conhecimento de mundo, ampliando assim o seu “guarda-roupa” linguístico. Ao interconectar os quatro eixos, **DINÂMICAS DE**

GRUPO PARA SE FAZER NA ESCOLA ofertam uma variedade enorme de textos das mais variadas semioses para o letramento estudantil.

Finalmente, no último, espera-se que a proposta não seja útil apenas para a coletividade diretamente envolvida na pesquisa, mas que possibilite o acesso a outros professores, isto é, que se constitua como um modelo a ser replicado por ter o seu caráter de contribuição para a melhoria da educação. As **DINÂMICAS DE GRUPO PARA SE FAZER NA ESCOLA** podem servir de modelo não só para a sua aplicação literal, como também sugerem adaptações, novas reelaborações para que sejam adaptadas às diversas realidades de sala de aula.

Dados característicos das ciências exatas não existem para serem mostrados, no entanto, as imagens e os depoimentos apresentados no anexo 5 reafirmam que, como diria Raul Seixas: “Sonho que se sonha só/ É só um sonho que se sonha só/ Mas sonho que se sonha junto”, digo eu, pode ser “realidade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa-ação pretende apontar uma tecnologia de ensino, as **DINÂMICAS DE GRUPO PARA SE FAZER NA ESCOLA**, como metodologia pedagógica para a ressignificação das aulas de Língua Portuguesa, a partir de uma mudança de paradigma que traz para o centro das aulas as práticas de uso efetivo da linguagem, na concepção sociointeracionista, interligando os quatro eixos de ensino da língua materna (oralidade, leitura e produção de textos - orais e escritos, literários ou não - e análise linguística) aliadas à formação de valores éticos imprescindíveis ao mundo contemporâneo.

As dinâmicas de grupo são propostas como uma alternativa de se contrapor ao modelo tradicional de aula, que, em boa medida, enxerga os alunos como receptores passivos de saberes prontos e estabelecidos e, muitas vezes, não construídos pelo professor, bem como à realidade desoladora vivenciada pela pesquisadora, também professora de Língua Portuguesa.

Posto que as aulas tradicionais pouco alteravam o cenário desconfortante de desmotivação (falta de protagonismo dos alunos, hostilidade, carência das competências linguísticas dos discentes, pouca vivência deles em práticas sociais de linguagem, de respeito à pluralidade), as dinâmicas de grupo, como modelo de aula, apresentaram-se como possibilidade de amenizar ou mesmo superar alguns destes problemas da sala de aula. Elas talvez sejam um caminho para construir com os alunos aulas efetivas de Língua Portuguesa, visando às práticas sociais da linguagem, situadas, compartilhadas, para ampliação de sua proficiência linguística, como condição de sua inserção cidadã na sociedade, pautadas pelos princípios da ética e do respeito. Em outros termos, as DINÂMICAS DE GRUPO PARA SE FAZER NA ESCOLA são uma aposta de aliar a reflexão sobre a língua e seu uso, nos seus quatro eixos, à formação de sujeitos participativos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais ética e solidária. Nesse sentido, considera-se que a língua é um fenômeno sociocultural que só tem sentido na interação e contribui para a formação humana do indivíduo.

As análises decorrentes do processo de aplicação das quatro dinâmicas de grupo que compõem o corpus de pesquisa deste estudo evidenciam que a opção por esta tecnologia como recurso pedagógico revela uma série de pontos positivos: i)

permite que todos se vejam, se “enxerguem”; ii) favorece o diálogo e as oportunidades para que todos tenham voz na sala de aula; iii) cria condições para o desenvolvimento de uma cultura de respeito à diferença e à pluralidade em prol do crescimento humano; iv) possibilita a construção compartilhada dos saberes de modo que o aprender e o ensinar façam parte do processo educacional; v) permite expandir um processo coletivo de discussão e reflexão acerca dos conhecimentos necessários aos educandos; vi) favorece a inclusão de todos os participantes no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, sem deixar de lado aqueles discentes com algum tipo de problema cognitivo. Enfim, torna as aulas de Língua Portuguesa significativas, na medida que abre possibilidades para a criação de saberes, a formação de valores éticos, sendo os participantes sujeitos de sua elaboração e execução, de forma harmoniosa. Se é verdade que a tecnologia ora apresentada, DINÂMICAS DE GRUPO PARA SE FAZER NA ESCOLA, se constitui em uma proposta de aprimoramento dos alunos, o mesmo se pode dizer em relação ao professor, em “via de mão dupla”, pois, resgatando a epígrafe da pesquisa-ação, “ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende” (FREIRE, 2001).

Assim sendo, esta intervenção pode ter valor não apenas como forma de repensar o ensino da língua, mas também como tentativa de romper os silenciamentos de protagonismo, de autoria e autoridade de professores e alunos decorrentes do sistema escolar. Em suma, as dinâmicas de grupo podem trazer para as aulas de português experiências situadas de interação social e cognitiva, minimizando assim as lacunas existentes entre a escola e as necessidades do aluno no mundo contemporâneo. A contemporaneidade exige que, cada vez mais o professor procure novos caminhos para aprimorar o seu fazer pedagógico, suas atitudes e posturas, bem como flexibilidade para mudanças, “papel ativo como agente transformador da realidade social, abertura a novos saberes, num exercício constante da ética e da busca da autonomia dos sujeitos” (RAMALHO, 2010, p. 4)

Deve-se ressaltar que este estudo só foi possível graças ao PROFLETRAS/UFJF, programa de formação continuada de docentes, que busca estreitar as relações entre universidade e professores que atuam na Educação Básica, visando à práxis, de maneira a fomentar nesses profissionais a convicção de

que “nada substitui um bom professor” (NÓVOA, 2007), desde que munidos de um consistente aporte teórico para legitimar sua prática, fruto da experiência em sala de aula. O Mestrado Profissional é uma oportunidade para que outras boas propostas de trabalho com a língua materna aflorem, a fim de serem compartilhadas entre os pares.

Dessarte, espera-se que a presente pesquisa-ação contribua como sugestão de uma experiência bem sucedida para que mais profissionais possam replicá-la em suas salas de aula. Ela pode ser uma contribuição para o professor que quer, conforme Almeida (2005, p.14) “libertar-se das concepções tradicionais e equivocadas sobre conhecimento e linguagem”, entendendo que os saberes só podem ser construídos por meio da linguagem e que ambos só têm sentido na interação dialógica e fraterna. Daí que faz parte desse estudo também a confecção de um caderno pedagógico com o passo a passo das dinâmicas de grupo elaboradas e um manual de como fazê-las, favorecendo a autonomia e a autoria dos professores da rede pública de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ricardo L. T. *A educação formal e as metáforas do conhecimento: em busca de transformações nas concepções e práticas pedagógicas*. In: Revista Ciências & Cognição, vol.6, pp 12-25, 2005.

ANTUNES, Celso. *Professores e professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

_____, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____, Irandé, 1937. *Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo, Parábola, 2010.

_____, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando o "pó das ideias simples"*. 1ªed. São Paulo: Parábola, 2014.

BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

_____, Marcos. *A Norma Oculta: Língua & Poder na sociedade Brasileira*. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____, Marcos. *Preconceito linguístico; o que é, como se faz*. 27 ed. São Paulo: Loyola, 1994.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

_____, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Vera Frateschi. São Paulo: Hucitec, 2002.

BALDISSERA, Adelina. *Pesquisa-ação: uma metodologia do "conhecer" e do "agir"*. Sociedade em Debate, Pelotas, 7(2):5-25, Agosto/2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, MEC. *Projeto Pró-Leitura na Formação do Professor.* - Brasília: MEC/SEF, 1996. 68p.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (versão final)*. 2017. Disponível em: <h ttp://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/>. Acesso em: abril /2018.

BRONZATO, Lucilene Hotz. *A dinâmica de grupo no ensino da oralidade*. In: Revista Prolíngua, Volume 2, Número 1 – Jan./Jun de 2009.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: Vários Escritos. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. 1. ed. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

COSTA, N. B. *Canção popular e o ensino da língua materna: o gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa*. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 4. p. 9-36. jul./ dez. 2003.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gladís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, N.E. 2006. *A abordagem do texto nas aulas de língua materna em duas realidades educacionais distintas – brasileira e uruguaia*. Florianópolis, SC. Dissertação de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 249 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

GAINOUX, Aline de Azevedo. *O texto literário na escola*. Palimpsesto, Rio de Janeiro, n.19, p. 495-502, 2014.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____, J. W. *Linguagem e ensino, exercícios de militância e divulgação*. Campinas/SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.

_____, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

KLEIMAN, A. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: KLEIMAN, A. (Org). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

_____, A. *Linguagem em (Dis)curso – Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna*. LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V. *Estratégias Pragmáticas de Processamento Textual*. Caderno de Estudos Linguísticos, Campinas, (30): 35-42, Jan./Jun. 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez; 2001b.

_____, Luiz Antônio. *A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala*. In: Marcuschi LA, Dionisio AP (Org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Ceale; 2005.

MIRANDA, Neusa Salim. *Cala a boca não morreu*. Revista da ANPOLL- 18 Campinas-SP, jan/jun.2005 p.159-182. Acesso em 03/12/16

MIRANDA, Neusa Salim; SANTOS, T.M.B. (colaboradora) ; Del-Gaudio,S.M.A. (colaboradora). *Reflexão metalinguística no ensino fundamental* -. 1a. ed. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG -Coleção Alfabetização e Letramento, 2006. v. 1. 114p.

_____, Neusa S. *A configuração das arenas comunicativas no discurso institucional: professores versus professores*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

MIRANDA, Simão. *Novas dinâmicas para grupos: a aprendizagem do conviver*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

NÓVOA, A. *Desafios do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo.Sinpro, 2007. Acesso em outubro/2016

MORIN, André. *Pesquisa-ação integral e sistêmica – uma antropopedagogia renovada*. Trad. Michel Thiollent – Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PASSARELLI, Lílian G. *Ensinando a escrita O processual e o lúdico*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2000.

PAULINO, Graça; PINHEIRO, Marta Passos. *Ler e entender: entre a alfabetização e o letramento*. Revista Estudos, v. 2, n. 2. Belo Horizonte: Uni-BH, 2004.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 8 ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

PEGORINI, Marli. In: http://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial_20121016113858.pdf. Acesso em janeiro/2017.

RAMALHO, Cybele M. R. *Psicodrama e dinâmica de grupo*. São Paulo: Iglu, 2010.

RODRIGUES, Vinícius da Silva. *Histórias em quadrinhos no ensino: justificativas para um projeto de formação de leitores menos “quadrado”*. In: Anais da II Jornada UFRGS de Estudos Literários. Porto Alegre: Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <http://www.livros.com.br-IIjornadaestlit->. Acesso em jun. 2017.

ROJO, Roxane H.R. *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*. 2002 (inédito).

_____, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redação na escola: uma proposta textual interativa*. 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, Jorge Antonio Peixoto da. *O uso de dinâmicas de grupo em sala de aula: um instrumento de aprendizagem experiencial esquecido ou ainda incompreendido?* Revista Saber Científico, Porto Velho, v. 1, n. 2, p. 82-89, jul./dez., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n240/06.pdf> Acesso em dezembro de 2016.

SILVA, SOARES DA, A. (1997) “*A linguística cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em linguística*”. Revista portuguesa de humanidades 1, 59-101.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: Caminhos e descaminhos*. Revista Pátio, n. 29, fevereiro de 2004. Acesso novembro/dezembro 2016.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, L.C. *A sistematização do ensino de gramática em atividades de gramática reflexiva e outras*. In: *Discutindo a prática docente de língua portuguesa*. 1a ed São Paulo:IP-PUC/SP, 2000, p.59-70

_____, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1994.

ANEXOS

ANEXO A - Depoimentos de alguns alunos do 6º Ano C em relação à dinâmica “Quem eu sou?”.

O documento foi feito no google docs, com a seguinte orientação:

Meninos, criei este documento para vocês registrarem suas opiniões a respeito de nossas aulas, sobretudo em relação às dinâmicas. É importante a participação espontânea e sincera, pois servirão de parâmetros para a construção coletiva de caminhos que apontem para o sentido de se estudar a nossa língua de forma significativa e respeitosa.

Você pode escolher entre colocar o seu nome ou criar um apelido.

Desde já, agradeço a colaboração

Profª Márcia Valle

21-09-2016

Meninos, façam seus comentários a partir do primeiro dia da dinâmica de grupo
“Quem sou eu?”.

1) Meu nome é BEL e gostei muito das dinâmicas, sinceramente eu gostei de verdade. Na primeira dinâmica, ok tivemos problemas!! mas já tá tudo certo e na seguinte foi mas tranquila ,ta mexendo no google docs uma nova ideia esta sendo bem legal

2) olá,pessoas sou eu Bia vou falar sobre as aulas das dinâmicas elas estão sendo super super interessante para nosso desenvolvimento.eu gostei bastante de falars com vcs todos aqui no google docs meus amigos uruuh fiquem com embora bjos povos

3) Olá, meu nome é Ga, vou falar das aulas de dinâmica, acho muito legal, e estão sendo muito interessante para o nosso desenvolvimento, a professora está passando umas atividades muito divertidas, hoje 24/10/2016 fizemos um cartaz para os bonequinhos que fizemos

4) Oi meu nome è Biel vou falar sobre dinâmica foi muito legal eu achei muito interessante achei a aula de hoje muito legal dia 31/10/2016 espero que o ano que vem seja muito mais legal divertido a professora de português Marcia e muito legal tomara que a professora de português fais mais dinâmica galera foi isso que eu achei da dinâmica foi legal...

5) Oi meu nome é ra.Vou dizer como foi a dinâmica.Foi assim a Marcia pegou um espelho para cada um de nós vemos. A professora pediu para falarmos de cada um.Nós trocamos ideias como somos e como é outro.Eu aprendi que as pessoas não são ingual a outro.Que cada um tem sua diferença.Eu gostei de saber como é o outro por dentro como é por dentro que naõ conhesemos direito como nossa emoções sentimentos e outras coisas a mais.Eu quero que se repita de novo para nos conheser melhor uns ol soutros.Foi legal,diferente;interesante e foi agradável.Podiamos fazer mais vezes. Foi muuuuuito daooora.

ANEXO B - Outras avaliações do 1º semestre letivo.

/ /

Nó começo da aula, eu achava bem chato, mas depois comecei a gostar, meu comportamento não foi adequado para uma sala de aula. Gastei muito das atividades (dos circuitos) nó começo eu não gostava de ler, porque eu tinha vergonha, ~~mas~~ depois comecei a perder a vergonha. Agradeço muito a professora de português, e não tenho mais medo de me comportar.

Eu gastei muito das primeiras aulas do 1º Bimestre mas não consigo eu achar sua aula um pouco chata mas agora adoro sua aula e não, adoro jogar aqueles jogos de detetive, adoro também ir na informática fazer aula lá, mas tem uma coisa que eu não gosto de fazer e os deixar mais tirando isso está tudo bem e uma boas férias prof

Observação

Eu achei essa etapa muito boa, gostei do texto lido, gostei do jogo, detetive gostei do investimento que a professora fez comprando os jogos e do modo de aula ~~foi~~ ~~de~~ tudo que foi passado de atividade foi ótimo.

mas eu só não gostei da organização dos alunos e da falta de respeito e da falta de interesse e educação de algumas pessoas → → → → → → → → →

Meus parabéns, prof

Marcia

Pia

Resumindo eu gostei de ter presenciado esse modo de aula e eu aprendi muito!

ANEXO C - Texto coletivo proposto na dinâmica “Tempo de delicadeza”,
apresentado no Sarau

A gente se acostuma, mas não devia

A gente se acostuma a muitas coisas na vida, mas não devia. Se acostuma com comportamentos estranhos e achar que é normal.

A gente se acostuma a perder a alegria, a parar de sorrir para todos, a perder amigos, as amizades, mas não devia, porque amigos são verdadeiros tesouros, são especiais e únicos e devem ser tratados com respeito. Um amigo é muito mais que alguém para conversar, é alguém para se cuidar e “guardar debaixo de sete chaves, dentro do coração”.

A gente se acostuma a não ter harmonia no ambiente de trabalho ou de estudo. Em sala de aula se acostuma com alunos xingando professores, desrespeitando as aulas e os demais colegas que querem estudar e aprender para terem um futuro melhor. E professores maltratando os alunos com grosserias desnecessárias.

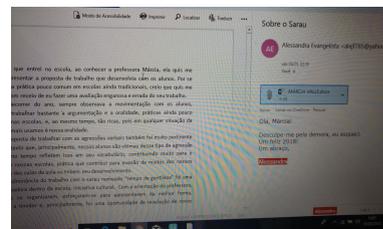
A gente se acostuma a não reclamar das agressões verbais para se proteger, mas não devia, porque a gente acaba se acostumando a ser mal tratada, xingada e humilhada pelos outros, por pessoas que se acham melhores que as demais. Com crianças sendo violentadas verbal, física e sexualmente e achar que isso é normal. .

A gente se acostuma a ver pessoas gastando dinheiro à toa, ao invés de ajudar a quem precisa de verdade. Com as guerras no mundo, com a violência, com filhos batendo em mães e todos acharem normal. Se acostuma a não ter solidariedade nem amor ao próximo, com pessoas passando fome, pessoas pedindo esmolas, catando lixo na rua para comer, enquanto outras jogam comida fora ou desperdiçam.

A gente se acostuma a não ter paciência de esperar, nem mesmo nos semáforos, pois temos pressa para chegar em casa, pegar o celular, deitar no sofá e focar no mundo virtual, esquecendo-se do real e de que existem pessoas perto de você querendo conversar.

ANEXO D- Depoimento da Coordenadora pedagógica

Assim que entrei na escola, ao conhecer a professora Márcia, ela quis me explicar e apresentar a proposta de trabalho que desenvolvia com os alunos. Por se tratar de uma prática pouco comum em escolas ainda tradicionais, creio que quis me apresentar com receio de eu fazer uma avaliação enganosa e errada do seu trabalho.



No decorrer do ano, sempre observava a movimentação com os alunos, procurando trabalhar bastante a argumentação e a oralidade, práticas ainda pouco exploradas nas escolas, e, ao mesmo tempo, tão ricas, pois em qualquer situação da vida, o que mais usamos é nossa oralidade.

A proposta de trabalhar com as agressões verbais também foi muito pertinente em um contexto que, principalmente, nossos alunos são vítimas desse tipo de agressão e ao mesmo tempo refletem isso em seu vocabulário, contribuindo muito para o Bullying em nossas escolas, prática que contribui para evasão de muitos dos nossos estudantes das salas de aula ou inibem seu desenvolvimento.

A culminância do trabalho com o sarau nomeado “Tempo de gentileza” foi uma opção inovadora dentro da escola, iniciativa cultural. Com a orientação da professora, os alunos se organizaram, esforçaram-se para apresentarem da melhor forma, vencendo a timidez e, principalmente, foi uma oportunidade de revelação de novos talentos.

O evento foi realizado em outro turno, não favoreceu a apresentação para os colegas e pares das turmas dos 6º ao 9º anos do turno da manhã, porém houve participação dos familiares dos alunos, algo que no turno da manhã certamente não atenderia a todos. Houve boa presença das famílias, foi muito importante, pois a medida que os filhos vão crescendo os pais já não comparecem tanto às escolas, parecem que se preocupam menos com a vida escolar dos filhos.

ANEXO E - Avaliação final do ano letivo feita pelos alunos do 7º Ano B, em diferentes suportes.

Mesmo apresentando ainda problemas tanto nos aspectos micro quanto macroestruturais, são textos. Comparados aos do anexo 1, é possível notar significativas transformações. Além disso, o dizer dos aprendizes nas produções abaixo sustentam a certeza de que um ensino de qualidade na rede pública de ensino é possível, principalmente quando o diálogo entre a academia e os professores do Ensino Fundamental se afina.

1) TRABALHO DE PORTUGUÊS

Gostei muito das aulas de português, achei legal, divertida e diferente. No início achei mais ou menos legal, depois aos poucos fui aprendendo a gostar das aulas. Uma das coisas mais legais que eu achei é que a aula é de um jeito diferente, e isso é ótimo. Gostei também de aprender as figuras de linguagem como metáfora, prosopopeia ou personificação e etc.

Outra matéria que aprendi e coloquei em prática foi sobre a violência pois com isso mudou até meu jeito de olhar o mundo e o convívio do dia a dia. Também gostei de falar na lata sobre a coisa que você é sincero e acaba sendo um alívio para a cabeça, a pessoa e para também a sua mente.

Uma coisa bem legal também é que nessa aula comecei a ler na escola os textos, coisa que eu não fazia antes e fui perdendo um pouco da vergonha e da timidez.

Uma das coisas que eu também aprendi muito foi a gostar de ler coisa, que eu não gostava, gostava só de ler história em quadrinho e comecei a gostar de textos grandes e de estilos diferentes.

Gostei muito que nesse ano fomos muito na sala de informática coisa que a gente nunca fazia e de conhecer o google docs e de tudo.

Uma das coisas que eu mais queria e que acho impossível é que todos os professores dessem aula de um jeito diferente assim como a professora Márcia.

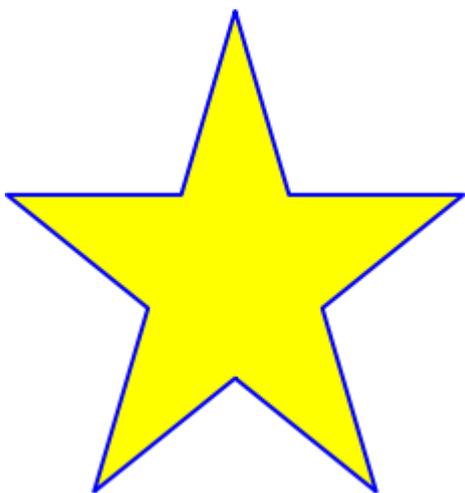
No decorrer do ano fui gostando do jogo Detetive dos livros que ela leu e que a gente começou a ler.

E também do nosso primeiro jogo com a bola dentro de sala que serviu para um conhecer o outro melhor e assim foi ficando até mais legal fazer amizade e acreditar nos colegas.

No início deste ano achei que eu nunca ia fazer amigos já que meus amigos saíram da escola e só ficou eu, a Quésia e a Renata de amigos, mais vi que eu estava errada e aos poucos fui fazendo amizade e ficando uma pessoa melhor. Eu também com as novas amizades dei uma parada de me isolar, antes ficava muito isolada por tudo até na hora do recreio ficava andando sozinha ou para baixo ou ia direto para a biblioteca ver meus amigos e queridos livros.

Bom não tenho o que reclamar das aulas professora mas eu espero de todo o meu coração que você continue sempre assim.

Ah, esqueci de uma coisa muito importante é que também to muito animada com o sarau e com medo de acontecer alguma coisa errada mais isso é bem comum acontecer por causa da ansiedade e a coisa que eu mais estou gostando sobre o que a gente está preparando é de mexer com a decoração, pois amo decorar tudo a única coisa de decorar que eu não sou muito fã é de colorir e desenhar pois sou muito ruim com isso mas o restante eu gosto muito mesmo.



Suas aulas foi um máximo obrigada por tudo professora márcia

ass: KELLEN

2)

Como foi?

Na minha opinião foi legal e interessante a professora marcou passagens extras de maneira que eu nunca tinha visto.

A que eu mais gostei foi falar na lida e avaliação.

Falar na lida foi muito bom porque aqui na sala de aula muitas vezes não se expressa o que sentiu, tinha medo, se os outros estavam começando ou não.

A avaliação me ajudou um pouco por que eu sei mais sobre mim mesmo, alguns de aqui da sala, mas acho que o agente cometeu me maltratar e não fazer testes como etc.

Eu gostei da maneira que o professor trouxe de ideias, do texto que a professora trouxe para fazer interesse.

A sua das coisas foi legal. Eu não tinha feito de avaliação que ela pediu mas fiquei curiosa com as dicas que ela deu para fazer.

Eu não me comparei com os outros mas eu acho que fui melhor do que os outros da minha turma.

Eu não sei fazer de avaliação a qualquer lugar muito fácil me parece.

A professora chamou muita atenção e me fez sentir que eu sou importante e que eu sou capaz de fazer.

Fizemos isso e tivemos mas um momento.

Eu gostei de estar na Google Docs e de estar de lado.

Eu acho que eu sou capaz de fazer que outras fazem.

Aqui tem lanche, música, dança, de qualquer coisa de texto.

Eu acho que não foi fácil mas eu acho que eu sou capaz de fazer melhor.

3)

Relato pessoal.

Início do ano letivo, meus planos foram adiados após eu me mudar para outro bairro, depois de um mês a procura começou mais vaga na escola Santo Dumênio.

Meu relato não é sobre mim e sim sobre meu aprendizado e minhas observações durante e após minhas aulas de língua portuguesa;

Um começo dizendo que durante esse período, vive a oportunidade de observar a língua e literatura na turma 7B no qual aprendi melhorar minha escrita linguagem geral e melhorar a proficiência em um ano um de meus meses de ensino sobre a matéria, muitos detalhes como redação, lírica etc.

Este período observo que meus amigos e eu apresentamos dificuldades relacionadas à leitura e escrita, mais do que interesse e a atenção de professora em redação e nos alunos com estratégias para identificar a leitura e para trabalhar em diálogo e trabalhar em grupo.

Vive agora a vontade e presença para desenvolver interesse pela leitura, deu certo. Se for para voltar a situação da escola em geral, a professora que apesar de ter sido bem sugadora, poderia ter ficado desenvolvida para um ponto extremamente

kajome

acessado muito mais cedo e a falta de
compromisso das minhas falas, desrespeito
com professores e amigos.

Impulsivamente vi um erro nos dias úteis
uma questão de matemática um foguete
cega, acredito que a forma de ensinar
na escola não são reuniões iguais a
que foi feita no fim deste ano que foi
necessário chamar nossos pais, eu sou
surpreto pra dizer pois está no meio
desse aluno, acredito que eu não tinha
tido uma última reunião este ano apenas
de reuniões feitas para que pudesse
ajudar minha mãe com o problema
de saúde dela, acho que um dia pelo menos
deveria pedir aos pais para acompanhar
minha mãe e ver o que estaria acontecendo,
acho que professor eu deveria me
interessar de ajudar aprendendo e ensinar
deveria também fazer uma reunião no
caso do aluno ver como é mesmo a vida
e entender as vezes nossas dificuldades
ou necessidade de extracurricular, alguns de
nosso alunos em ambientes desagradáveis
depois eu discuto em casa, mas não
eu professora só digo pois as vezes a
falas na aula talvez tenha sido uma
forma de extracurricular mesmo. mais a
professora também pode falar e dialogar
ao fim de tudo.

Seu amigo, seus amigos professores e

D S T Q Q S S

aulas boas, conhecimento, memória,
verdade e esperança acredito no melhor
do mundo e das pessoas, para você
sempre poderosa, só agradeço mesmo
me ensinaram muito até me empolgaram
na semana, sempre, sempre, melhorarei
obrigada.

Vou deixar você como mais um sempre
a ser admirado, não vou de dizer mais
é isso aí.

ANEXO F - Atividades complementares

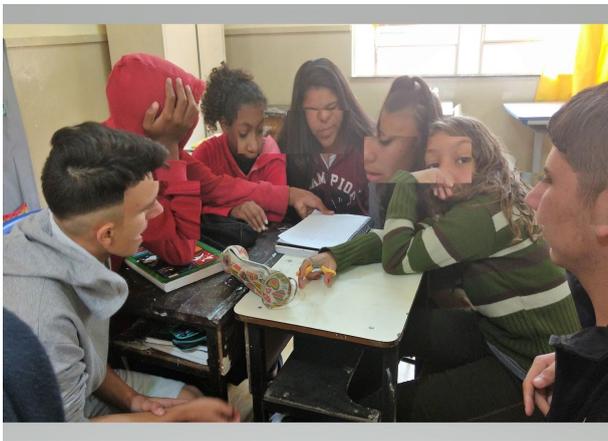
Algumas atividades a que os discentes se referem em seus textos não fizeram parte das **DINÂMICAS DE GRUPO PARA SE FAZER NA ESCOLA**, mas fizeram parte do aprimoramento do novo grupo. Foram realizadas no 1º semestre/2017, propiciando o conhecimento e o reconhecimento dos seus integrantes. Tais atividades tornaram-se significativas para os estudantes e para a pesquisadora, por isso merecem ser compartilhadas neste anexo através das imagens abaixo.

1) Roda de leitura



2) Produções de texto





3) Jogo de detetive, complemento de uma atividade de leitura





4) Lanche compartilhado

