

Trabalhando a autoestima linguística na EJA por meio de dinâmicas de grupo
Working language self-esteems in EJA by group dynamics

Ana Claudia Oliveira Araujo¹
Talita de Cássia Marine²

Recebido em: 11/11/2019

Aprovado em: 06/05/2020

Publicado em: 30/06/2020

Resumo: Neste artigo discorremos sobre as contribuições da Sociolinguística Educacional ao ensino de língua portuguesa no âmbito da Educação Básica. Propomos algumas reflexões acerca da Pedagogia da Variação Linguística e da sua relevância para a elevação da autoestima linguística do alunado, bem como para o combate ao preconceito linguístico. Como recurso didático que respalde o tipo de ensino que defendemos, apresentamos o uso de dinâmicas de grupo como proposta didática para o ensino de língua portuguesa no ensino Fundamental II voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A fim de exemplificar a pertinência desse recurso, apresentamos uma das dinâmicas que foi criada e aplicada ao longo do desenvolvimento da dissertação de mestrado defendida neste ano no programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Uberlândia (Cf. ARAÚJO, 2019). Buscamos demonstrar que uma abordagem inovadora de ensino de língua, que valoriza o conhecimento prévio do aluno, bem com as suas variedades linguísticas e que propõe um ensino pautado na reflexão da língua em uso em toda sua dimensão heterogênea, dinâmica e multifacetada, coopera com o combate ao preconceito linguístico e contribui para a elevação da autoestima linguística do alunado, favorecendo o desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Sociolinguística Educacional; Dinâmica de Grupo; Autoestima Linguística.

Abstract: In this article we discuss the contributions of Educational Sociolinguistics to teaching Portuguese in scope of Basic Education. We propose some reflections about the Pedagogy of Linguistic Variation and its relevance to increase of linguistic self-esteem of students, as well as to fight against the linguistic prejudice. As didactic resource that supports the kind of teaching that we defend, we present the use of group dynamics as didactic proposal for teaching of Portuguese language in Elementary School II for Youth and Adult Education (EJA). In order to exemplify the relevance of this resource, we present one of dynamics that was created and applied during the development of master's dissertation defended this year in postgraduate program Professional Master in Letters (Profletras) of the Federal University of Uberlândia (Cf. ARAÚJO, 2019). We seek to demonstrate that an innovative approach to language teaching, which values the student's prior knowledge as well as its linguistic varieties and proposes a teaching based on reflection of language in use in all its heterogeneous, dynamic and multifaceted dimension, cooperates with combat linguistic prejudice and contribute to increase of students' linguistic self-esteem, favoring the development of their communicative competence.

Keywords: Portuguese language teaching; Educational Sociolinguistics; group dynamic; linguistic self-esteem.

1. Licenciada em Letras – português e inglês, pela Universidade Estadual de Goiás, especializada em Docência do Ensino Superior e Recursos Humanos. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia. Doutorando em Estudos da Linguagem na Universidade Federal de Goiás-UFG. Professora na rede municipal de ensino de Caldas Novas-GO. ORCID: 0000-0003-2260-8685 E-mail: anaadmcaldas@gmail.com

2. Professora associada nível I do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Possui graduação em Letras (Português e Alemão) pela UNESP/Araraquara, onde realizou também o mestrado e o doutorado em Linguística e Língua Portuguesa com estágio PDEE na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. ORCID: 0000-0002-3086-3961 E-mail: talita.marine@gmail.com

INTRODUÇÃO

Considerações Iniciais

Este trabalho é fruto de parte dos resultados obtidos em uma pesquisa de mestrado (ARAÚJO, 2019) desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), relacionada ao ensino de língua portuguesa voltado para a Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA)¹ de Ensino Fundamental II. Pautada pela Pedagogia da Variação Linguística (Cf. FARACO, 2008; BORTONI-RICARDO, 2005; BAGNO, 1994, 2013; CYRANKA, 2007), nossa pesquisa buscou contribuir para que o ensino da variação linguística em sala de aula fosse trabalhado de maneira mais fundamentada e contextualizada, a fim de promover reflexões que pudessem fazer sentido ao alunado e que colaborassem para evitar a propagação de uma visão de língua imanentista, homogênea e, por vezes, compreendida, equivocadamente, como sinônimo de regras da gramática normativa. Ao abordarmos o tema de maneira crítica e reflexiva, promovendo discussões em sala de aula sobre o caráter multifacetado da língua em uso, pretendemos colaborar para uma aproximação do alunado em relação à língua que estudam na escola, a qual, para muitos deles, por vezes, é enxergada como algo inatingível; como um conjunto de regras difíceis que eles nunca aprenderão.

Essa perspectiva, além de colaborar para o não desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, acaba reforçando ideias equivocadas sobre a língua portuguesa que, por sua vez, acabam por reforçar estereótipos que são verdadeiros gatilhos para a disseminação do preconceito linguístico, além de alimentarem a baixa autoestima linguística que envolve milhares de alunos de língua portuguesa no Brasil, sobretudo alunos da EJA. Isso porque, em geral, os alunos da EJA são oriundos de uma classe econômica pouco privilegiada e que enfrentam diversas restrições, dentre elas, o não enquadramento no modelo regular de ensino. Como consequência, acabam por desenvolver sentimentos de baixa autoestima que, por vezes, estão relacionados, à(s) variedade(s) linguística(s) que dominam. Dessa forma, além de nos preocuparmos em implementar atividades que pudessem promover uma visão mais reflexiva em relação à língua e ao ensino de língua portuguesa, preocupamo-nos também, em promover ações didático-

¹ Modalidade de ensino destinada a jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ao ensino regular em idade convencional.

pedagógicas que colaborassem com a elevação da autoestima linguística desses alunos.

Além disso, objetivamos, ainda, contribuir com o combate ao preconceito linguístico tão arraigado na sociedade brasileira. Afinal, o preconceito linguístico, tal como qualquer outro tipo de preconceito, é genuinamente social e sua disseminação, fruto, na maioria das vezes, da ignorância. Assim, uma vez que os alunos passem a (re)conhecer e a refletir acerca da diversidade linguística que caracteriza o português brasileiro, a olhar para a língua como um dos elementos que constitui nossa identidade individual e social, acreditamos que não mais irão enxergá-la como um conjunto de regras que determinam o que é certo e errado. E, desse modo, muito provavelmente poderão mudar seus olhares, posturas e atitudes em relação às diferenças (variedades) linguísticas tão presentes em nossa língua.

Vale ressaltar que julgamos que um ensino de língua portuguesa, pautado na Pedagogia da Variação Linguística, pode cooperar com o combate ao preconceito linguístico, prática tão naturalizada nos dias de hoje. Isso porque entendemos que esse tipo de preconceito acaba por interferir de forma negativa na autoestima linguística de nossos alunos que, envoltos por crenças linguísticas² equivocadas, acreditam na existência de uma “língua correta” e inacessível a eles; e, nesse contexto, a possibilidade de desenvolvimento comunicativo desses alunos acaba sendo bastante prejudicada.

Como estratégia metodológica para aplicação de atividades de ensino permeadas pelas contribuições da Pedagogia da Variação, optamos pelo uso de dinâmicas de grupo. Por meio delas, buscamos proporcionar reflexões teóricas e práticas que levassem em consideração nossa língua em toda sua dimensão heterogênea e variável, mostrando a elasticidade da língua que, a depender das intenções sociocomunicativas do falante e do conhecimento de língua (repertório linguístico) que esse falante possui, adequa-se aos diferentes gêneros textuais/discursivos pelos quais se materializa e às diferentes situações de interação social. Assim, acreditamos, também, que pudemos contribuir para que a

² O termo crenças sobre aprendizagem de línguas aparece, pela primeira vez, em 1985, na área da Linguística Aplicada, em um instrumento (o BALLI – Beliefs About Language Learning Inventory) que buscava fazer um levantamento das crenças de alunos e professores de maneira sistemática. Tal ferramenta foi elaborada por Horwitz (1985). Cabe ressaltar que entendemos as crenças linguísticas como aquelas relacionadas ao ensino de línguas e seu aprendizado, as quais surgem das nossas experiências e interações com a língua(gem).

autoestima linguística de nossos alunos, predominantemente tão baixa, pudesse ser elevada e, com isso, mais confiantes de suas habilidades linguísticas, os alunos pudessem se mostrar mais participativos nas aulas de língua portuguesa e, conseqüentemente, mais propensos a desenvolverem sua competência comunicativa.

A dinâmica de grupo apresentada nesse artigo está organizada em seis etapas. Destacamos que cada etapa apresenta a indicação dos materiais a serem utilizados, bem como o tempo estimado para seu desenvolvimento. Além disso, a dinâmica possui um quadro inicial que indica o objetivo geral daquele grupo de atividades e as práticas de linguagem que serão trabalhadas a partir dos eixos de ensino/aprendizagem divididos de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC)³³: oralidade, leitura/escuta, produção escrita e análise linguística e semiótica⁴⁴. As habilidades⁵⁵ trabalhadas em cada etapa da dinâmica são informadas, levando em consideração o código utilizado pela BNCC, que indica a etapa do Ensino Fundamental, o ano que se destina a atividade, o componente curricular contemplado e as habilidades contempladas.

Tendo em vista os objetivos apresentados em nossa pesquisa, este artigo está organizado em quatro partes. Inicialmente serão expostas algumas considerações a respeito dos principais pressupostos teóricos que embasaram nossa pesquisa, a saber: a) as contribuições da Sociolinguística Educacional e da Pedagogia da Variação Linguística ao ensino de língua portuguesa na Educação Básica; b) a noção de autoestima linguística e suas implicações no ensino-aprendizado de língua portuguesa e, por fim, c) o uso de dinâmicas de grupo como ferramenta didática para o ensino de língua portuguesa na escola, especialmente para alunos da EJA. Posteriormente, apresentamos a metodologia usada para a

³³ A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é um documento oficial relacionado à educação brasileira e foi formulada levando em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais, mostrando com mais clareza quais são os objetivos de aprendizagem para cada ano da educação básica (Cf. BRASIL, 2018).

⁴⁴ Cabe observar que no eixo da produção escrita não foram contempladas atividades de escrita multissemiótica, assim como no eixo da análise linguística, optou-se por não adentrar na análise semiótica, tendo em vista que na escola em que a proposta foi aplicada, a professora não tinha os recursos digitais e midiáticos suficientes para o trabalho com múltiplas semioses.

⁵⁵Em nossa dinâmica, buscamos trabalhar habilidades, tal como propostas pela BNCC. Cabe ressaltar que ao estudo o referido documento, percebemos que o conceito de habilidades está atrelado à noção de aptidões que, desenvolvidas ao longo de cada etapa de ensino, contribuem para o desenvolvimento das competências gerais e específicas elencadas na Base.

realização de nossa pesquisa e, em seguida, uma dinâmica de grupo concebida e aplicada como recurso didático para o ensino de língua portuguesa à luz da Pedagogia da Variação Linguística. Por fim, fazemos uma análise dos resultados da aplicação da dinâmica de grupo com o intuito de verificarmos se tal aplicação contribuiu para a melhoria da autoestima linguística dos alunos que participaram de nosso estudo, se a dinâmica se mostrou eficiente no combate ao preconceito linguístico e se tal dinâmica se mostrou como recurso didático produtivo nas aulas de língua portuguesa voltadas para alunos no Ensino Fundamental II da EJA.

Fundamentação teórica

Sabemos que língua e sociedade estão ligadas entre si de maneira indissociável. A língua possui papel fundamental na sociedade; o ser humano está o tempo todo rodeado por ela, em suas múltiplas formas. Assim, a língua, coopera com o processo de interação do indivíduo, tornando possível a comunicação verbal e a interação social.

Considerando o processo de interação entre os indivíduos propiciado pela língua, destacamos que a Sociolinguística estuda a língua em uso, em seu contexto histórico e sociocultural. Tal perspectiva teórica de estudo da língua surge em meados da década de 1960, tendo como grande referência os estudos de William Labov (Cf. LABOV, 2008 [1968]). Como uma forma de reação às teorias estruturalista e gerativista vigentes à época e, defendendo uma concepção de língua essencialmente social, correlacionando sistematicamente a língua à história social dos falantes e considerando como ponto inicial de análise, a diversidade linguística e a variação inerente a toda e qualquer língua natural, desde então a Sociolinguística vem se expandindo e se consolidando nos estudos linguísticos. No Brasil, por exemplo, diversas pesquisas de grande relevância para a descrição do português brasileiro foram e têm sido desenvolvidas por sociolinguistas vinculados a diferentes universidades, em todas as regiões do país.

Com os trabalhos de descrição linguística, a Sociolinguística Variacionista⁶ em interface com o ensino de língua materna no Brasil, por meio da subárea definida

⁶ Uma das linhas mais conhecidas e adotadas no Brasil é a Teoria da Variação que “instrumentaliza a análise sociolinguística” (MOLLICA e BRAGA, 2003, p. 49). A Teoria da Variação ou Sociolinguística Variacionista também é conhecida como Teoria Laboviana, visto que seu modelo teórico-metodológico foi apresentado em 1968 por Weinreich, Labov e Herzog.

como Sociolinguística Educacional⁷, vem contribuindo para o questionamento de conceitos e métodos tradicionais de estudo e ensino da língua portuguesa que não levam em consideração o aspecto heterogêneo e variável, nem tampouco o contexto social que envolve a língua em uso e seus falantes. Tal questionamento, cabe ressaltar, é fruto da insatisfação de diversos profissionais da área da Educação que têm acompanhado, ao longo das últimas décadas, o fato de que nossos alunos não estão lendo, escrevendo e falando de maneira competente; não estão conseguindo transitar de maneira adequada por diferentes gêneros textuais-discursivos, seja por meio da fala ou da escrita.

Algo de errado está acontecendo e não podemos ignorar esse cenário tão preocupante quanto alarmante. Por isso, novas formas de mediar o ensino-aprendizado de língua materna devem ser buscadas a fim de combatermos as dificuldades de milhares de professores (Como e o que ensinar?) e alunos (Como aprender?) enfrentadas, diariamente, nas salas de aula espalhadas Brasil a fora. Nesse sentido, a Sociolinguística Educacional assume um papel muito importante, dando suporte a práticas docentes inovadoras que defendem o respeito ao conhecimento linguístico prévio que o aluno possui ao chegar em nossas salas de aula. Partindo desse, o professor deve contribuir para a formação de crenças linguísticas positivas entre o alunado. Afinal, o papel da escola não é impor uma norma-padrão em detrimento à norma usada pelos alunos e, sim, ofertar o acesso a materiais diversos, a situações de letramento diversas e a promover reflexões múltiplas que envolvam nossa língua – dando destaque à norma culta sem deixar de abordar as variedades populares⁸ - para que tenham condições de desenvolver sua competência comunicativa, bem como ampliar o seu repertório linguístico a fim de fazerem usos mais adequados da língua em suas múltiplas vivências sociais. Além disso, tal como destacam Marine e Barbosa,

a escola, ao privilegiar o ensino de língua portuguesa a partir da escrita, deveria contemplar a diversidade de realização desta modalidade de língua, compreendendo e fazendo compreender que: 1. a variação linguística não é um fenômeno exclusivo da fala; 2. a maioria dos gêneros discursivos trabalhados pela/na escola são realizados por meio da norma culta, porém é preciso compreender que a norma culta é composta por um conjunto de variedades cultas dispostas em um continuum de monitoramento estilístico, variável

⁷ Os estudos elaborados por Bortoni-Ricardo (2005), sobretudo a partir da década de 1980, alavancaram os estudos nessa área em nosso país.

⁸ É importante destacarmos que, para a maioria dos nossos alunos, a escola é o único ambiente que ele dispõe para conhecer e desenvolver a norma culta.

quanto ao grau de formalidade; 3. nem todos os gêneros discursivos se realizam por meio da norma culta. Entretanto, isso não justifica o fato de serem preteridos das salas de aula, afinal, é função da escola, sim, abordar tais gêneros, sobretudo aqueles que se mostram mais presentes na vida de seus alunos (MARINE; BARBOSA, 2017, p.365)

Cabe ressaltar que, tendo em vista que as atividades de ensino à luz das contribuições da Sociolinguística Educacional precisam ser sensíveis à heterogeneidade social, cultural, econômica e linguística que caracterizam o alunado, é de suma importância o emprego, em sala de aula, de uma Pedagogia da Variação Linguística, a fim de que possamos nos libertar das amarras tradicionalistas que ainda subsidiam grande parte do ensino de língua portuguesa no Brasil, pautando-se em uma única norma, considerada como referência de correção e uso. A esse respeito, Faraco (2008, p.51) destaca que,

há aqui, sem sombra de dúvida, um sério (e secular) equívoco de análise da realidade linguística do nosso país: o que se chama de ‘erros’ comuns – por serem justamente ‘erros’ de todos – constituem, na verdade, características definidoras do português brasileiro urbano comum. Por isso mesmo, não há sobre eles qualquer efeito, seja da recorrente condenação conservadora, seja da insistente ação ‘higienizadora’ da escola (FARACO, 2008, p.51).

Como reação a esse tipo de abordagem, a Pedagogia da Variação Linguística propõe um novo olhar ao ensino de língua portuguesa, apresentando-se como uma proposta metodológica que se propõe a promover reflexões e análises linguísticas do Português Brasileiro em uso, contribuindo, dessa forma, com o desenvolvimento da competência comunicativa do alunado. Para tal, não acreditamos que a reflexão sobre a língua em uso - heterogênea e variável - deva acontecer por meio da abordagem dessa questão em um capítulo específico de um livro didático, mas, sim, permear os mais diversos conteúdos de língua portuguesa ao longo de todo o ano letivo, bem como as inúmeras situações comunicativas envolvidas no ambiente escolar. Nesse sentido, Faraco (2008) chama a atenção para o fato de que:

Nos livros, os fenômenos de variação são ainda marginais e maltratados (são abordados tendo a cultura do erro como pano de fundo). Quando se fala em variedades da língua, predominam referências à variação **geográfica (sem dúvida, a mais fácil de ser abordada por envolver menos** preconceitos do que a variação social). No entanto, os fenômenos são aqui apresentados muito mais de uma maneira anedótica do que como expressões

linguísticas da história das comunidades de cada região (FARACO, 2008, p.177).

Em concordância com o linguista, acreditamos ser fundamental que o aluno esteja inserido em práticas sociais associadas à cultura escrita e falada. O aluno deve aprender a compreender e a produzir diferentes gêneros e, para tanto, deve-se lhe ser oferecido acesso a múltiplas vivências da cultura escrita e falada de modo que ele se sinta um falante apto e seguro a participar em diferentes esferas de atuação social nas quais diversos gêneros são demandados. Ressaltamos que ao sentir-se um falante competente, o aluno acaba evidenciando uma autoestima linguística positiva, pois se sente capaz de melhor utilizar e compreender a sua língua.

Para melhor compreendermos o significado de autoestima linguística, partimos de Mosquera e Stobäus (2008, p.116) que nos chamam a atenção para o fato de que a autoestima, de modo geral, está ligada à imagem que a pessoa tem de si, estando essa valoração relacionada com o modo como os outros o avaliam. Para Branden (2000, p.50), a autoestima pode ser definida como disposição para experimentação de si, como um sujeito que possui competência para lidar com os desafios de suas vivências, o que inclui os desafios proporcionados pela escola. Afinal, no ambiente escolar, a autoestima do docente e do aluno acabam por influenciar o processo de ensino/aprendizagem, já que uma baixa autoestima contribui para que o indivíduo se sinta incapaz ou ineficiente diante das demandas escolares, inapto para aprender ou prosseguir os estudos, por exemplo.

Nossos alunos parecem ter sido “contaminados” por um ensino de língua portuguesa doutrinador e excludente que, considerando apenas a norma padrão e a norma culta como objetos de ensino nas aulas de língua portuguesa, em detrimento das demais normas, criou um verdadeiro abismo entre a língua usada pelos alunos em suas mais diversas situações de interação social – considerada errada, falha, feia etc. - e a língua estudada na escola – considerada correta, bonita, elegante, prestigiada socialmente. Diante disso, Luft (1998, p.12) faz a seguinte declaração:

Penso ser urgentíssimo promover uma mudança radical em nossas ‘aulas de Português’, ou como quer que as chamem: passando de uma postura normativa, purista e alienada, à visão do aluno como alguém que já sabe a sua língua, pois a maneja com naturalidade muito antes de ir à escola, mas precisa apenas liberar mais suas capacidades nesse campo, aprender a ler e escrever, ser exposto a excelentes modelos de língua escrita e oral, e fazer tudo isso com

prazer e segurança, sem medo (LUFT, 1998, p.12).

Coadunando-nos com Luft (1998) e considerando que a autoestima linguística, segundo Simka (2017), pode ser definida como um sentimento de competência pessoal para vivenciar a si mesmo como possuidor de conhecimento textual-discursivo para enfrentar os desafios relativos a uma língua, “confiança na capacidade do eu-linguístico de pensar, criar e ter ideias, confiança na capacidade de ele saber a língua portuguesa...” (SIMKA, 2017, p.64), acreditamos que o indivíduo, ao ver-se como possuidor de conhecimentos relativos à sua língua materna, como falante nativo da mesma, torna-se capaz de desenvolver sua competência discursiva-comunicativa com mais facilidade. E para isso ser possível, a escola precisa mediar esse tipo de desenvolvimento, promovendo atividades pedagógicas, sobretudo de língua portuguesa, que contribuam para a elevação da autoestima linguística do alunado.

Nessa mesma perspectiva, Bagno (1994) ressalta que o professor deve reestruturar sua prática docente objetivando incorporar novas maneiras de tornar os alunos mais capacitados no uso da língua, alavancando sua autoestima linguística. Conseqüentemente, os alunos irão se sentir mais seguros em relação ao uso da língua e em sua capacidade de compreender e ser um sujeito ativo no processo de ensino/aprendizagem.

Pensando nessa reestruturação da prática docente sugerida por Bagno (1994), dentre as diversas ferramentas que podem ser utilizadas no ambiente escolar e, particularmente, nas aulas de língua portuguesa, destacamos as dinâmicas de grupo como uma via possível para promoção do ensino de língua portuguesa. Para conceituarmos dinâmica de grupo, pautaremos-nos em Antunes (2002, p.17), segundo o qual:

As técnicas de Dinâmica de Grupo, em qualquer de suas especificações, não devem ser aplicadas apenas para criar um modelo novo ou diferenciado de ensino. Devem ser aplicadas quando se busca estabelecer em bases definidas uma filosofia formativa que se pretende imprimir na escola ou na empresa; quando se descobre, nas pessoas envolvidas no processo, um estado de espírito para aceitarem uma inovação como resposta à necessidade e ao desejo de se conhecerem melhor; e finalmente quando se acredita que uma técnica, seja qual for, não representa uma ‘poção mágica’ capaz de educar pessoas e alterar comportamentos, mas somente uma estratégia educacional válida na medida em que se insere em todo um processo, com a filosofia

amplamente discutida e objetivos claramente delineados (Antunes 2002, p.17).

Diante disso, acreditamos que atividades pedagógicas permeadas por dinâmicas de grupo contribuem para o desenvolvimento de um espírito colaborativo nas atividades desenvolvidas em sala de aula, propício à abertura de mudanças em relação aos modelos tradicionais vigentes, quebrando paradigmas conservadores em relação a posturas e procedimentos metodológicos de ensino que já se mostram pouco atraentes aos nossos alunos há décadas.

Nossas escolas são formadas por grupos subdivididos em séries, vivemos a maior parte de nossa vida em grupo, promovendo múltiplas interações. Logo, dinâmicas de envolvimento grupal podem trazer para a sala de aula e para o ensino de língua portuguesa, experiências situadas na interação social e cognitiva. Corroborando com esse pensamento, Bronzato (2009, p.105) ressalta que,

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 pelo dia a dia, venham à tona e requeiram mudanças. Também é propriamente inerente das dinâmicas a revelação de novas lideranças, a promoção de objetivos motivadores e a (re)descoberta de valores individuais ou coletivos (BRONZATO, 2009, p.105).

Na esteira dessas reflexões, concordamos também com Valle (2018, p.24) que elenca uma série de razões que podem motivar o docente a utilizar as dinâmicas de grupo no ensino de língua portuguesa, a saber:

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 na disciplina 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 práticas sociais da linguagem; vi) a menor fragmentação dos conteúdos ensinados; vii) aulas mais humanizadas; viii) o protagonismo de professores e alunos; ix) o estímulo à criatividade (VALLE, 2018, p.14).

Assim, parece-nos evidente que as dinâmicas de grupo podem ser ferramentas pedagógicas eficazes no ambiente escolar, já que têm em sua gênese a possibilidade de proporcionar vivências práticas e colaborativas, contribuindo para um aprendizado significativo, por meio de interações, discussões, crítica e auto avaliações. E, especialmente no que se refere ao ensino de língua portuguesa,

acreditamos que as dinâmicas de grupo podem contribuir para o desenvolvimento de um processo coletivo de discussão e reflexão acerca da língua materna, do qual o aluno também é autor, estimulando o respeito ao indivíduo, a sua linguagem e ao seu conhecimento. Simultaneamente a isso, as dinâmicas acabam colaborando para o desenvolvimento e para a melhoria da competência comunicativa do alunado, bem como para a elevação de sua autoestima linguística e, até mesmo, para o combate ao preconceito linguístico.

Pressupostos metodológicos

Considerando que a dinâmica que apresentaremos nesse artigo é oriunda de uma das dinâmicas produzidas no âmbito de uma pesquisa de mestrado (ARAÚJO, 2019), cabe mencionar que o objetivo geral da referida pesquisa foi a elaboração e a aplicação de material didático de língua portuguesa concebido à luz da Pedagogia da Variação Linguística, destinado a alunos do ensino fundamental da EJA com vistas a avaliar se a aplicação do material produzido poderia contribuir para a elevação da autoestima linguística dos alunos participantes da pesquisa. Após o projeto de pesquisa ter sido aprovado pelo CEP-UFU⁹, iniciamos a coleta de dados e a aplicação da proposta de intervenção didática.

Como proposta para tal intervenção, foram elaboradas quatro dinâmicas compostas por seis etapas cada, perfazendo um total de vinte e quatro atividades distintas que podem ser usadas na ordem apresentada ou conforme a necessidade do docente. Apresentamos, neste artigo, a dinâmica de grupo intitulada: “A língua que eu uso”. Essa dinâmica apresenta como objetivo principal, levar o aluno a (re)conhecer a língua portuguesa enquanto fenômeno social, dinâmico e variável, promovendo o combate ao preconceito linguístico. É importante destacar que tal dinâmica foi aplicada concomitantemente com os conteúdos regulares da turma¹⁰.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizado o método de pesquisa-ação, caracterizado como “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou solução de um

⁹ Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal de Uberlândia-MG (CEP-UFU). Pesquisa aprovada sob o parecer nº 2.762.329 de 9 de julho de 2018.

¹⁰ A turma em que a proposta didática foi aplicada é uma turma de nono ano de uma escola municipal, na cidade de Caldas Novas-GO, na modalidade EJA.

problema coletivo” (THIOLLENT, 1996, p.14). Por meio de tal método, os pesquisadores e participantes envolvem-se de modo cooperativo.

Na seção seguinte, apresentaremos a dinâmica que selecionamos para apresentar nesse artigo e, nesta apresentação, explicitaremos os procedimentos metodológicos para a consecução de cada etapa da referida dinâmica.

Apresentando a dinâmica

A dinâmica aqui exposta possui um quadro inicial que indica o objetivo geral daquele grupo de atividades e as práticas de linguagem que serão trabalhadas a partir dos eixos de ensino/aprendizagem divididos de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018)¹¹. Os eixos de aprendizagem apresentado na BNCC são os seguintes: oralidade, leitura/escuta, produção escrita e análise linguística/semiótica. A atividade está dividida em seis etapas que podem ser usadas conforme a sequência proposta ou individualmente, de acordo com a necessidade do docente. É importante destacar que avaliação da dinâmica aqui proposta poderá ser efetuada de forma contínua, por meio da atenta observação da participação dos alunos nas etapas que envolvem e no resultado final de cada uma delas. Abaixo, apresentamos a dinâmica “A língua que eu uso” (ARAÚJO, 2019):

Quadro 1 – Dinâmica: A língua que eu uso

Objetivo geral: (re)conhecer a língua portuguesa enquanto fenômeno social, dinâmico e variável, promovendo o combate ao preconceito linguístico.
Práticas de linguagem divididas por eixos de ensino/aprendizagem de acordo com a BNCC (Brasil, 2018) e suas respectivas habilidades.
Tempo estimado: 5 horas
Oralidade: (EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles; (EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social; (EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma; (EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.
Leitura/escuta: (EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso; (EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; (EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a

¹¹ Trata-se de um documento que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos, independentemente de onde moram ou estudam, devem desenvolver durante cada etapa da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio - no Brasil.

persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.

Produção: (EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, de pendendo do caso) e adequação à norma culta.

Análise linguística: (EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico; (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Fonte: Araújo, 2019.

Dinâmica: A língua que eu uso e suas etapas

Etapas 1: Reflexões acerca da fala

Materiais: plaquinhas elaboradas com figuras diversas que podem ser recortadas de revistas, jornais ou impressas. Gravador de voz ou vídeo.

Tempo previsto: 50 minutos.

Objetivos específicos: construção de um texto oral e coletivo. Reflexão sobre linguagem oral e seus conectivos. Discutir como os exemplos da língua em uso verbalizados pelos alunos poderiam ser ditos em outras regiões e contextos comunicativos.

O professor deve providenciar placas com figuras diversas (dispostas de forma que os alunos não vejam as imagens antecipadamente) e um gravador de voz (pode ser o gravador de voz de um celular). Dispor a turma em semicírculo e, em seguida, entregar uma imagem ao primeiro participante que deverá iniciar uma narrativa que envolva o objeto mostrado. Providenciar para que a narrativa dos alunos seja gravada e ir anotando as manifestações da língua em uso que, no caso, serão próprias da linguagem oral. Cada participante terá até um minuto para sua narrativa oral. Em seguida, apresentar outra placa ao segundo participante que deverá dar continuidade à narrativa do colega, inserindo o objeto da nova imagem que lhe foi entregue. Repetir tal procedimento até que todos os alunos participem da construção da narrativa oral e coletiva.

Após a criação do texto oral, o professor irá expor, anotando na lousa, os exemplos da língua em uso que foram manifestados pelos alunos e anotados durante a dinâmica. Discutir com os alunos os recursos coesivos característicos do texto oral e como alguns exemplos citados poderiam ser ditos em outras regiões no nosso país e em outros contextos comunicativos.

Etapa 2: Reflexões acerca da escrita

Materiais: Quadro e giz ou pincel, caixa de som, áudio da etapa anterior.

Tempo previsto: 50 minutos.

Objetivos específicos: promover reflexões acerca da linguagem oral e da linguagem escrita, suas características, necessidade de adequação de cada uma delas e uso mais monitorado da língua.

Mostrar o áudio da atividade anterior aos alunos para que relembrem a sequência dos fatos narrados anteriormente e percebam as marcas de oralidade presentes. Levá-los à reflexão sobre as diferentes formas de realização do Português Brasileiro. Desafiar os alunos a transformarem a narrativa oral em narrativa escrita mais monitorada. Propor que a escrita do texto seja feita de forma coletiva, em que cada aluno poderá relatar como a parte de sua narrativa poderá ser escrita e o professor irá anotar no quadro.

O professor deve aproveitar esse momento para auxiliar os alunos na produção escrita mais monitorada, com vistas a um uso da língua mais formal, utilizando recursos linguísticos atrelados às variedades cultas da língua, estimulando uma reflexão a respeito da situação comunicativa em que estão inseridos e nos usos linguísticos mais adequados a tal situação.

Etapa 3: As músicas que eu ouço

Materiais: datashow, caixa de som e cópias das letras das músicas abaixo.

Tempo previsto: 50 minutos.

Objetivos específicos: oportunizar a percepção do estilo linguístico (menos monitorado) usado pelos autores das canções. Discutir o preconceito relativo ao nosso modo de falar. Discutir o contexto comunicativo em relação ao acionamento de nosso repertório linguístico e a relação erro e desvio nos usos da linguagem (Entregar cópias das músicas a serem trabalhadas e exibir seus clipes).

1ª Música: “A gíria é a cultura do povo”, de Bezerra da Silva.

Toda hora tem gíria,
No asfalto e no morro.
Porque ela é,
A cultura do povo

Pisou na bola,
Conversa fiada
malandragem.

Mala sem alça é o couro,
Tá de sacanagem.

Tá trincado é aquilo,
Se toca vacilão.

Tá de bom tamanho,
Otário fanfarrão.

Tremeu na base,
Coisa ruim não é mole
não.

Tá boiando de marola,
É o terror alemão.

Resposta catuca,
É o bonde, é cerol.

Tô na bola ,
Corujão vão fechar seu
paletó.

Toda hora tem gíria,
No asfalto e no morro.

Porque ela é,
A cultura do povo.

Se liga no papo maluco,
E o terror!

Bota fé compadre,

Tá limpo!
Demorou!
Sai voado,
Senti firmeza!
Tá tranquilo.
Parei contigo!
Contexto baranga,
É aquilo.
Tá ligado na fita!
Tá sarado,
Deu bote,
Deu mole,
Qual é?
Vacilou!
Tô na área,

Tá de bofe?
Tá bolado?
Babou a parada,
A mulher de tromba
sujou.
Toda hora tem gíria,
No asfalto e no morro.
Porque ela é,
A cultura do povo.
Sangue bom,
Tem conceito malandro.
E o cara ai!
Vê se me erra boiola,
Boca de siri.

Pagou mico,
Fala sério.
Tô te filmando!
É ruim ein,
O bixo ta pegando.
Não tem caô!
Papo reto,
Tá pegado.
Tá no rango mané,
Tá lombrado.
Caloteiro,
Carne de pescoço,
Vagabal!
Tô legal de você 171,
Cara de pau!

Fonte: (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xPy_3G9_9Nw> Acesso em

25/06/2018).

2ª Música: “Respeita as mina”, de Kell Smith
Short, esmalte, saia, mini blusa
Brinco, bota de camurça, e o batom?
tá combinando!
Uma deusa, louca, feiticeira, alma de guerreira
Sabe que sabe e já chega sambando
Calça o tênis, se tiver afim, toda toda
Swag, do hip hop ao reggae
Não faço pra buscar aprovação alheia
Se fosse pra te agradecer a coisa tava feia
Então mais atenção, com a sua opinião
Quem entendeu levanta a mão

Respeita as mina
Toda essa produção não se limita a você
Já passou da hora de aprender
Que o corpo é nosso nossas regras
Nosso direito de ser
Respeita as mina
Toda essa produção não se limita a você
Já passou da hora de aprender
Que o corpo é nosso nossas regras
nosso direito de ser
Sim respeito é bom bom
Flores também são mas não quando são dadas
Só no dia 08 03
Comemoração não é bem a questão
Dá uma segurada e aprende
Outra vez saio e gasto um din, sou feliz assim

Me viro ganho menos e não perco um rolezin
Cê fica em choque por saber
Que eu não sou submissa
E quando eu tenho voz cê grita: "ah lá a feminista! "
Não aguenta pressão arruma confusão
Para que tá feio irmão!
Não leva na maldade não
Não lutamos por inversão
Igualdade é o " x " da questão, então aumenta o som!
Em nome das marias, quitérias, da penha silva
Empoderadas, revolucionárias
Ativistas, deixem nossas meninas serem super heroínas!
Pra que nasça uma Joana D'Arc por dia!
Como diria Frida: "eu não me kahlo! "
Junto com o bonde saio pra luta e não me abalo
O grito antes preso na garganta já não me consome
É pra acabar com o machismo
E não pra aniquilar os homens
Quero andar sozinha porque a escolha é minha
Sem ser desrespeitada e assediada a cada esquina
Que possa soar bem, correr como uma menina
Jogar como uma menina
Dirigir como menina, ter a força de uma

menina

Se não for por mim, mude por sua mãe
ou filha!

Fonte: (Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/kell-smith/respeita-as-mina.html>> Acesso em: 25 jun. 2018).

Os alunos devem ser motivados a comentar sobre as músicas, percebendo as gírias e tentando descobrir seus significados. É fundamental incentivá-los à expressão de suas ideias sobre a linguagem utilizada nas duas músicas. A partir das discussões suscitadas pelos alunos, o professor deve promover uma discussão a respeito de preconceito linguístico e uma reflexão acerca do que pode ser considerado como desvio ou erro, no que se refere aos diferentes usos da língua. Citar exemplos retirados das letras das músicas e das vivências dos alunos em sala de aula.

Etapa 4: Reportagem

Materiais: datashow e folhas de papel para escrita de um texto.

Tempo previsto: 50 minutos.

Objetivos específicos: promover reflexões relativas ao combate ao preconceito linguístico, oportunizar reflexões relativas às noções de erro e desvio em relação ao contexto comunicativo.

Projetar e ler a reportagem publicada em 2013 sobre “os compositores que assassinam o português”, veiculada pelo portal R7. (Disponível em: <<https://diversao.r7.com/pop/musica/fotos/compositores-assassinam-o-portugues-veja-os-erros-mais-graves-nas-musicas-famosas-13062017#!/foto/1>> Acesso em: 24 jul. 2018).

O professor deve fazer comentários sobre as justificativas apresentadas pelo autor da matéria ao considerarem os “erros mais graves em músicas famosas”.

Levar os alunos à reflexão:

- A postura do autor do texto demonstra algum tipo de preconceito linguístico?
- Você usa frases como as destacadas como “erradas” na reportagem?
- Encontramos inadequações em relação à norma padrão?

Propor que cada aluno escreva um texto manifestando sua opinião sobre a reportagem lida e discutida.

Etapa 5: Hitler e o preconceito linguístico

Materiais: datashow e caixa de som.

Tempo estimado: 50 minutos.

Objetivos específicos: levar o aluno a compreender a língua e sua heterogeneidade, o preconceito linguístico e a necessidade de combatê-lo

Antes dos alunos visualizarem o vídeo a seguir, o professor deve fazer uma breve contextualização, situando o aluno em relação ao protagonista do vídeo, Hitler (político alemão que serviu como líder do partido nazista, ditador alemão, um dos principais instigadores da 2ª Guerra Mundial e figura central do Holocausto - assassinato em massa de judeus durante a 2ª Guerra Mundial)

O vídeo a ser exibido aos alunos faz uma paródia com algumas cenas do filme “Hitler: a career”, as legendas são trocadas por um discurso caloroso em que o protagonista combate o preconceito linguístico.

Assistir com os alunos ao vídeo “Hitler e o preconceito linguístico” (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6NGxnZvDjF0>> Acesso em: 25 jul. 2018). O vídeo resume bem a temática do preconceito linguístico e a necessidade de combatê-lo. Discutir com os alunos sobre o vídeo assistido. É importante verificar se houve algum termo que não tenham compreendido e ajudá-los na compreensão.

Etapa 6: Viva a diferença.

Materiais: Tiras de papel com nomes de partes do corpo e/ou acessórios, folhas de papel sulfite, duas cartolinas.

Tempo previsto: 50 minutos

Objetivos específicos: levar o aluno a perceber a necessidade de adequação linguística e compreender a necessidade de acionar diferentes variedades linguísticas no uso cotidiano da língua.

O professor irá preparar pequenas tiras de papel com nomes de partes do corpo ou acessórios (camisa, calça, tênis, relógio etc.) para que cada participante sorteie uma tira e faça um desenho representando o que sorteou, no papel sulfite.

Segue abaixo um modelo para confecção das tiras de papel para o sorteio:

Quadro 2: Modelo de itens para sorteio

Dois olhos	Um nariz
Uma boca	Duas orelhas
Um queixo	Cabelo
Duas sobrancelhas	Dois braços
Uma cabeça (só o contorno)	Um pescoço
Mão direita	Mão esquerda
Tronco	Abdome
Perna direita	Perna esquerda
Pé direito	Pé esquerdo
Camiseta	Calça jeans
Um par de tênis	Um relógio

Fonte: Araújo, 2019.

Após cada aluno ter desenhado, o professor deve pedir que tentem montar o desenho em uma cartolina que deve estar fixada no quadro. Várias dificuldades serão encontradas, afinal cada um desenhou de uma forma e diferente e as partes podem não encaixar. Após todos terem fixado seus desenhos, tentando fazer os devidos encaixes, o professor poderá promover analogias partindo dos próprios desenhos dos alunos.

Alguns exemplos de analogias: se nos depararmos com olhos maiores do que a cabeça do desenho formado, os olhos continuaram sendo olhos, mas não estão adequados ao contexto, ao restante do desenho. De tal modo, ao usarmos uma linguagem extremamente informal em uma reunião de trabalho sobre metas e expectativas da empresa em que trabalhamos, estaremos nos comunicando, mas não estaremos sendo adequados ao contexto em que estamos. Discutir as manifestações de preconceito que podem surgir devido a nossa inadequação na fala e na escrita.

O professor deve estimular uma reflexão sobre o uso de nossa língua e a necessidade de termos ciência de que para que ela seja eficiente (na modalidade escrita ou falada), precisamos levar em consideração todos os elementos que compõem a cena comunicativa. Afinal, ao levar em consideração o todo, conseguimos criar um texto coerente e coeso de forma a atingir o objetivo comunicativo. Nesse sentido, quanto mais conhecemos nossa língua, melhores ferramentas teremos para melhor articular o uso da língua.

Colocar a última cartolina colada no quadro e pedir que dessa vez, cada aluno desenhe, um por vez, sempre procurando acrescentar o que for fazer de forma coerente com o desenho anterior. Dessa vez, a tarefa ficará mais fácil e o professor deve destacar que, apesar das diferenças, ao observarmos o contexto, podemos nos adequar para a melhor consecução de um objetivo.

O professor poderá propor analogias observando as diferenças entre os dois desenhos, levando o aluno a perceber que as partes do nosso corpo são diferentes e possuem seus objetivos específicos. De igual modo nossa língua é composta por variedades linguísticas diferentes que se modificam conforme o contexto histórico, geográfico e sociocultural, e que se prestam a um determinado objetivo comunicativo no qual é manifestada.

Podem aparecer partes do corpo que não se encaixam no primeiro desenho e que no segundo apresentam um melhor encaixe. Aproveitar esses exemplos para

mostrar que o uso da linguagem deve ser adequado ao contexto de uso (mais formal ou menos formal, mais monitorado ou menos monitorado, língua escrita ou linguagem verbal. Quando não acionamos nosso repertório linguístico ou não possuímos o conhecimento necessário para essas adequações, nossa linguagem pode não “encaixar” no contexto necessário, tal qual o desenho que se apresenta (aproveitar e citar as partes que não se encaixam no desenho 1). Mostrar o desenho 2 e enfatizar o ajuste das partes que foram primeiramente pensadas e depois executadas, comparando com a produção de nossos textos que, de igual modo, requer planejamento para ser executado e produzir o efeito de sentido almejado.

Análise de dados e discussão dos resultados

Durante a aplicação da proposta de intervenção didática foram analisadas a participação, as falas e as atividades escritas propostas pelas dinâmicas, de forma quantitativa e qualitativa, visando diagnosticar as crenças linguísticas dos sujeitos da pesquisa (antes e depois da aplicação da proposta de intervenção didática).

De forma geral, verificamos que os alunos apresentam crenças linguísticas que podem ser negativas ou preconceituosas em relação à língua. Pudemos observar a presença da crença de que a língua escrita é mais importante e mais difícil do que a língua falada. Apesar disso, as atividades propostas, puderam propiciar mudanças de postura, mesmo em um curto espaço de tempo.

De modo geral, as atividades propostas foram executadas com tranquilidade, com intercorrências normais que fazem parte do dia a dia em sala de aula como, por exemplo, pedidos de mais atenção, menos barulho e mais calma, principalmente em atividades que exigem maior movimentação em sala de aula. Porém, nada que fugisse ao controle da professora ou que merecesse futuras reformulações para uma futura aplicação.

O trabalho com a dinâmica “A língua que eu uso” (ARAÚJO, 2019) promoveu o engajamento de todos os alunos ao longo do desenvolvimento das atividades propostas. Alguns se mostraram mais participativos que outros, mas todos se envolveram com as atividades e, ao serem questionados ao término da dinâmica como avaliavam aquela nova proposta de ensino de língua portuguesa, todos retornaram de maneira positiva, avaliando positivamente aquela experiência vivenciada em sala de aula. Isso comprova que é imprescindível que invistamos no estudo e na preparação de atividades inovadoras de ensino de língua portuguesa

que possibilitem aos alunos sua participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem; atividades estas que tenham como suporte teórico as contribuições da Sociolinguística e da Pedagogia da Variação Linguística. Isso porque tais atividades, embasadas por tais perspectivas teórico-metodológicas, além de oportunizarem um ambiente de aprendizado mais reflexivo e crítico acerca da língua, pautado em seus usos reais acionados em diferentes situações sociocomunicativas, justamente por tais características, acabam por colaborar para a melhoria da autoestima linguística do aluno e, conseqüentemente, para a melhoria do desenvolvimento da sua competência comunicativa.

A dinâmica aqui apresentada promoveu reflexões sobre a língua em várias situações de uso, cooperando para que reflexões a respeito da coesão e coerência textuais, bem como escolhas lexicais (presentes, principalmente, nas três primeiras etapas) pudessem ser trabalhadas pela professora de maneira contextualizada e significativa. Sobretudo nas três últimas etapas, nas quais tivemos como objetivo principal a promoção de reflexões acerca de preconceitos que podem envolver a língua, discussões sobre o preconceito linguístico foram suscitadas e, assim, pudemos conscientizar os alunos acerca desse tipo de preconceito, ajudando-os a compreendê-lo, a reconhecê-lo e, sobretudo, pudemos discutir a respeito da necessidade de combatê-lo.

As discussões e reflexões suscitadas saíram da superficialidade que por vezes são comuns em sala de aula, já que por vezes o tema é abordado por meio de exemplos caricatos e que pouco colaboram para a compreensão e combate desse tipo preconceito. Ao contrário, as discussões mostraram-se bastante profícuas no desenvolvimento de uma conscientização a respeito da heterogeneidade e da variação linguística que caracterizam e identificam o Português Brasileiro e seus falantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a Educação de Jovens e Adultos é desafiador, pois além desse público ser composto por pessoas que não tiveram acesso - ou a possibilidade de permanência - ao ensino regular, muitos desses alunos retornaram ao ambiente escolar depois de vários anos e, por vezes, sentem-se diminuídos por causa disso. Por outro lado, esses alunos veem na EJA uma forma de retomar os estudos e, diante disso, cabe aos professores da EJA,

especialmente os de língua portuguesa, pensar, criar e aplicar novas propostas de ensino que visem, além do desenvolvimento da competência comunicativa do alunado, promover a melhoria da autoestima linguística desses alunos. Nesse sentido, acreditamos que as contribuições da Sociolinguística Educacional e da Pedagogia da Variação Linguística sejam inestimáveis.

Dada a baixa autoestima linguística que caracteriza predominantemente o aluno da EJA, o fato desse aluno acreditar que desconhece sua própria língua e que a mesma é muito difícil, parece contribuir para que haja uma certa rejeição em relação às aulas de língua portuguesa por tais alunos. Quadro este que se torna cada vez pior pela disseminação de um ensino tradicionalista, pautado em uma visão homogênea de língua e na prescrição de regras da gramática normativa.

Diante dessa realidade, neste artigo apresentamos uma proposta didática de ensino de língua portuguesa concebida com vistas a atender as demandas da EJA. O que, cabe ressaltar, não inviabiliza que a mesma seja aplicada em salas de ensino regular, com possíveis adaptações caso necessário. Além de expormos todas as etapas que compõem a dinâmica de grupo que propomos neste artigo como recurso didático para ensino de língua portuguesa ao ensino fundamental de alunos da EJA de uma escola pública do município de Caldas Novas, Goiás, expomos também os materiais utilizados para a execução de cada atividade, assim como os objetivos de cada uma delas e o tempo estimado para o seu desenvolvimento.

Tendo em vista que esta dinâmica é fruto do desenvolvimento de uma pesquisa maior, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), neste artigo procuramos trazer também algumas reflexões oriundas da análise da aplicação da referida dinâmica, a fim de compartilhar as possíveis dificuldades de aplicação desse tipo de proposta didática e, sobretudo, os benefícios que a aplicação de uma dinâmica de grupo em sala de aula podem ocasionar quanto ao aprendizado reflexivo da língua portuguesa e, também, quanto ao seu forte potencial de combate ao preconceito linguístico e elevação da autoestima linguística do alunado.

Cabe observar que os alunos participantes da pesquisa, após a conclusão da dinâmica, mostraram-se mais conscientes acerca do respeito à variedade linguística do outro, bem como da necessidade de adequação das variedades linguísticas conforme a necessidade comunicativa. Diante disso, foi mais fácil para

ARAUJO, A.C.O.; MARINE, T.C.

a professora fazê-los compreender a pertinência de se dedicarem ao aprendizado da norma culta com vistas a ampliarem o seu repertório linguístico com variedades de prestígio social e, assim, terem condições de acionarem as variedades linguísticas necessárias nas mais diferentes situações de fala e escrita a que forem submetidos dentro e fora da escola.

A dinâmica aqui proposta pretendeu cooperar com as atividades pedagógicas que o professor já executa em seu dia a dia, contribuindo com a ampliação do repertório de atividades que possam promover reflexões sobre a diversidade e dinamicidade de nossa língua. Assim, acreditamos que nosso objetivo maior foi alcançado, visto que diante das reflexões possibilitadas pela atividade proposta, pudemos observar que os alunos passaram a ter uma visão mais global de língua, reconhecendo sua natureza heterogênea e variável, passando a ter noções de adequação linguística diante das mais diversas situações sociocomunicativas, cooperando, também, para que se sentissem mais capazes e seguros em relação às diversas possibilidades de uso da língua materna.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, A. C. O. **Trabalhando a autoestima linguística na EJA: Um trabalho à luz da Pedagogia da Variação Linguística**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.
- ANTUNES, C. **Novas Maneiras de Ensinar - Novas formas de Aprender**. Rio de Janeiro: Artmed, 2002.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico; o que é, como se faz**. 27 ed. São Paulo: Loyola, 1994.
- BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos: A variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **A língua portuguesa no Brasil: Um modelo para a análise sociolinguística do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRANDEN, N. **Autoestima e os seus seis pilares**. São Paulo: Saraiva, 2000.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRONZATO, L. H. A dinâmica de grupo no ensino da oralidade. In **Revista Prolíngua**, Volume , Número 1- Jan./Jun de 2009.

ARAUJO, A.C.O.; MARINE, T.C.

CYRANKA, L. F. M.; PERNAMBUCO, D. L. C. A língua culta na escola: uma interpretação sociolinguística. Instrumento: **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, jan. /dez. 2007.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desfazendo alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching. In the foreign language methods course. **Foreign Language**. Anais, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LIMA, L. de O. **Dinâmicas de Grupo na Empresa, no Lar e na Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desfazendo alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

LUFT, C. P. Língua e Liberdade. São Paulo: Ática, 1998. MOLLICA, C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, C.; BRAGA, M. L. (orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003. p.9-20.

MARINE, T. C., BARBOSA, J. B. – Crenças linguísticas de alunos do PROFLETRAS de universidades no Triângulo Mineiro. In: **Revista Letrônica**. Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 361-379, jan.-jun. 2017

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Autoimagem, autoestima e autorealização na universidade. In: ENRICONE, D. (Org.). **A docência na educação superior: sete olhares**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SIMKA, S. **Pedagogia do Encantamento**: O ensino de escrita em Língua Portuguesa. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC/SP, 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

VALLE, M C. **Dinâmicas de grupo para se fazer na escola**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora: UFJF/FALE, 2018.

Como citar este artigo (ABNT)

ARAUJO, A.C.O.; MARINE, T.C. Trabalhando a autoestima linguística na EJA por meio de dinâmicas de grupo. SELL, Uberaba, MG, v. X, n. X, p. XXX-XXX, 2019. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Como citar este artigo (APA)

Araujo, A.C.O. & Marine, T.C. (2020). Trabalhando a autoestima linguística na EJA por meio de dinâmicas de grupo. SELL, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.