

A DINÂMICA DE GRUPO NO ENSINO DA ORALIDADE

Lucilene Hotz Bronzato²² (UFF/CAPES)

Resumo

A escola pode, independentemente de suas possibilidades físicas ou tecnológicas, investir no ensino da oralidade como instrumento para aquisição da cidadania. Para isso, os professores devem legitimar a fala cotidiana dos alunos como objeto de ensino sistemático de aspectos inerentes à oralidade como: saber ouvir, aprender a fazer-se ouvir, pensar para falar, saber inserir a voz do outro na própria fala, ter autonomia, ter clareza, ter postura, ser polido, enfim, uma gama imensa de aprendizados necessários a qualquer gênero, mas principalmente a qualquer pessoa. Para se trabalhar os aspectos da oralidade independentemente do gênero, é também importante ter em mente que a língua só funciona em situações de uso contextualizado. E uma das formas de se contextualizar as várias atividades no uso da linguagem (a produção oral, a produção escrita, a leitura e a compreensão) é usando o recurso das dinâmicas de grupo.

Palavras-chave: oralidade; gênero textual; dinâmicas de grupo; auto-estima

1. INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo talvez destoe, ligeiramente, das outras encontradas nos manuais sobre oralidade. A diferença mais evidente se deve ao fato de o leitor não se deparar aqui com um trabalho que irá discorrer sobre o ensino de um dado gênero oral, como, por exemplo, o debate, a exposição oral ou a entrevista. A idéia não é, absolutamente, apresentar uma seqüência didática¹ que torne os alunos competentes na técnica de elaborar dinâmicas de grupo. O objetivo, na verdade, é mostrar aos professores de língua como a técnica da dinâmica de grupo pode ser útil na sistematização do trabalho com a oralidade. Outra grande diferença entre a proposta deste artigo e de outros que discorrem sobre gêneros textuais orais é, certamente, a escolha do oral a ser trabalhado: frequentemente esse assunto é abordado sob a perspectiva de se propor, como objeto de ensino, os chamados **gêneros da comunicação**

²² Professora do Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestre pela mesma instituição e doutoranda pela Universidade Federal Fluminense/Capes.

pública formal; a minha proposta, no entanto, é legitimar a fala cotidiana dos alunos como objeto de ensino e recuperar o prestígio de atividades orais que, sendo as mais corriqueiras e as mais viáveis no contexto da educação brasileira, são taxadas de atividades de “conversação escolar”, nas quais o professor simplesmente pede aos alunos que “dêem a sua opinião” ou “conversem um pouco com os colegas de classe”.

O artigo se desenvolverá, enfocando a necessidade de se legitimar a fala cotidiana dos alunos como objeto de ensino de aspectos da oralidade que são independentes de um gênero oral específico. A seguir, há uma breve exposição sobre as dinâmicas de grupo, com ênfase na sua contribuição para elevação da auto-estima dos alunos. Por fim, proponho um modelo de dinâmica que permite se trabalhar algumas competências argumentativas dos alunos, como a reflexão, o saber ouvir, a discussão em grupo, dentre outras.

2. LEGITIMANDO A FALA COTIDIANA

Quando os professores são orientados a ensinar a oralidade a partir de gêneros formais públicos, os argumentos arrolados são muito convincentes e coerentes (DOLZ e SCHNEUWLY, 1998). Em termos pedagógicos, considera-se que o papel da escola é levar os alunos a avançar em relação àquilo que eles já dominam, no caso, as formas cotidianas de produção oral. No âmbito psicológico, “os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que representam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las”. (DOLZ e SCHNEUWLY, 1998:175). Em termos didáticos, as práticas orais formais demandam um esforço maior e mais sistemático da escola, porque exigem um alto grau de ficcionalizaçãoⁱⁱ e dificilmente são aprendidas sem uma intervenção didática.

O ensino de gêneros públicos formais, portanto, pressupõe uma série de pré-requisitos que tanto escolas quanto professores da educação brasileira são, muitas vezes, incapazes de cumprir. O papel da escola nesse processo seria o de prover alunos e professores com material genuíno de práticas orais formais. Para tanto, são necessárias mídias de boa qualidade que a maioria das escolas não tem, é imprescindível um conjunto significativo de textos orais modelares em suas mais diversas modalidades. Do professor, por sua vez, espera-se que ele saiba como trabalhar com os gêneros de modo geral e com os gêneros orais de modo específico; é preciso que para cada gênero oral ele construa sua própria seqüência didática,

respeitando as peculiaridades de seus alunos e as suas próprias; é preciso que ele tenha tempo para desenvolver cada etapa da seqüência de modo eficiente e produtivo. Vê-se, desse modo, que o trabalho com gênero e, principalmente com os gêneros orais formais não é tarefa muito fácil.

Por que, então, enquanto o professor caminha em busca de aprimoramentos e trabalha sistematicamente um ou dois gêneros públicos formais a cada ano letivo, os diversos e imprescindíveis ensinamentos da oralidade não podem ser trabalhados assiduamente, tendo como base a fala cotidiana de alunos e professores? Há aprendizados sobre a oralidade que independem do gênero com o qual se esteja lidando. Ser polido, por exemplo, fica bem tanto em um debate, quanto em uma entrevista, mas quem não é polido no seu dia-a-dia dificilmente o será nesses contextos.

Legitimar a fala cotidiana como objeto de ensino não significa “deixar os alunos falarem”, como se percebe, freqüentemente, nas tarefas propostas em livros didáticos e em entrevistas com professores sobre como trabalhar a oralidadeⁱⁱⁱ. Pedir aos alunos que dêem 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. Nem precisamos comentar a atividade do tipo “Converse com seus colegas”...

3. DIFERENTES PERSPECTIVAS DO TRABALHO COM O ORAL

A escola pode, independentemente de suas possibilidades físicas ou tecnológicas, investir no ensino da oralidade como instrumento para aquisição da cidadania. Para isso, os professores devem legitimar a fala cotidiana dos alunos como objeto de ensino sistemático de aspectos inerentes à oralidade como: saber ouvir, aprender a fazer-se ouvir, pensar para falar, saber inserir a voz do outro na própria fala, ter autonomia, ter clareza, ter postura, ser polido, enfim uma gama imensa de aprendizados necessários a qualquer gênero, mas principalmente a qualquer pessoa. Quantos de nós sabemos iniciar um telefonema? Perguntar “Quem tá falando?” é a melhor forma de se conseguir audiência? E como se faz para pedir informações aos outros na rua? Interessante é que tais coisas nós aprendemos em língua estrangeira, mas não em nossa língua materna. São nessas pequenas e inescapáveis situações do cotidiano que,

se a família não tiver condições de ensinar “os orais” mais adequados, os alunos passarão a vida toda sem saber como fazê-lo.

Outro ponto a ressaltar, ainda, é que se mais de um gênero pode pertencer a uma mesma tipologia, isso significa que há saberes que são inerentes à tipologia textual e não a um gênero específico. Por exemplo, dentro da tipologia argumentativa, são pré-requisitos a qualquer gênero a capacidade de reflexão, o acúmulo de informações, a competência no argumentar, a habilidade de concluir raciocínios. Tais habilidades podem ser ensinadas e/ou treinadas em atividades orais sistematizadas, porém “desvinculadas” de um gênero oral específico.

4. DINÂMICAS DE GRUPO: PLANEJAMENTO E SISTEMATICIDADE NO ENFOQUE DO ORAL

Um dos grandes problemas que os professores enfrentam no ensino de gêneros orais formais é o elevado grau de ficcionalização que se tem de promover para se chegar mais perto das condições de produções dos mesmos. Para se trabalhar os aspectos da oralidade independentemente do gênero, é também importante ter em mente que “a língua só funciona em situações de uso contextualizado” (MARCUSCHI, 1996). E uma das formas de se contextualizar as várias atividades no uso da linguagem (a produção oral, a produção escrita, a leitura e a compreensão) é usando o recurso das dinâmicas de grupo.

Segundo Failde (2007), uma das formas de se entender o que seja uma dinâmica de grupo é considerá-la como um conjunto de técnicas, usado como instrumento por um profissional qualificado (facilitador/ coordenador) para estimular o desenvolvimento de potenciais de cada indivíduo e/ou sua participação efetiva em um grupo.

Por isso, 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. “Por virem revestidas do caráter lúdico, 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)

A natureza dialógica da dinâmica de grupo, vivenciada como uma atividade de linguagem, permite ao aluno:

[...] exercitar o espírito crítico e a capacidade de raciocínio, desenvolvendo sua habilidade de interagir criticamente com o meio e com os indivíduos. Pois a língua serve para construir e manter as relações interpessoais, as identidades e as diferenças, ou seja, o ser humano enquanto indivíduo se forma e constitui numa espécie de matriz sociolingüística de natureza dialógica e não num contínuo processo de adaptação ou adequação unilateral. (MARCUSCHI, 1997)

Desse modo, 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.

As recentes pesquisas da Psicologia Cognitiva têm mostrado que:

Para compreender as comunicações lingüísticas alheias, as crianças têm de simular, de alguma forma, a perspectiva das outras pessoas quando elas se expressam linguisticamente, e, nesse sentido, o ir e vir da conversa obriga a criança a uma constante mudança de perspectiva, da sua para a dos outros e novamente para a sua. (TOMASELLO, 2003[1999], p. 246)

Ainda segundo Tomasello, a progressão ontogenética das habilidades sociocognitivas das crianças atingiria seu ponto máximo (com maior amadurecimento) aos quatro anos de idade. No entanto, as recentes pesquisas sobre a neuroplasticidade do cérebro comprovam que mesmo cérebros já formados mantêm sua plasticidade e, a partir do momento em que se estimulem áreas do cérebro que ainda não receberam nenhum estímulo, elas se formam e se desenvolvem. (BEGLEY, 2007)

Outro aspecto que Tomasello tem ressaltado como consequência das interações discursivas das quais as crianças participam é o desenvolvimento do raciocínio moral, no sentido piagetiano, ou seja, no sentido de a criança se colocar no lugar do outro e “sentir” como ele: “O raciocínio moral deriva do envolvimento empático da criança com outras iguais a ela, ou seja, em certo sentido, colocar-se no lugar do outro e ‘sentir a dor dele’”. (TOMASELLO 2003[1999], p.252). No entanto, o senso de moralidade só aflora se a situação discursiva ocorrer entre coetâneos, o que mostra que responder determinados tipos de exercícios orais para o professor (*Dê sua opinião*) não favorece um ganho efetivo no amadurecimento do raciocínio moral, nem discursivo para o aluno: “não é o conteúdo da linguagem que é crucial – embora parte do desenvolvimento moral das crianças certamente

consista em princípios explícitos e verbalizados passados para ela por outros – e sim o processo de se envolver dialogicamente com outra mente em conversas” (TOMASELLO, 2003[1999], p. 252). O desenvolvimento da linguagem, pois, se dá em grande parte por processo de simulação e “ o discurso lingüístico é um espaço particularmente rico para simulações complexas e sofisticadas”. (TOMASELLO, 2003[1999], p. 252).

A dinâmica de grupo, portanto, 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.

5. UMA PALAVRA SOBRE A AUTO-ESTIMA

Se é preciso *criatividade para aprender*, como acredita Paulo Freire, é imprescindível que nós, professores, tenhamos em nosso conteúdo programático um espaço dedicado a trabalhar a autoconfiança dos nossos alunos de modo que eles se tornem pessoas mais seguras e criativas. Não cabe aqui discutir o que leva nossos alunos de hoje a terem um autoconceito e uma auto-estima tão negativos.^{iv} Desde Vygotsky que sabemos que a linguagem tem papel preponderante no processo de internalização de nossas interações sociais. Portanto, na sala de aula, onde os jovens passam grande parte do tempo, nós, professores, vamos contribuindo para que os alunos se achem *inteligentes e espertos* ou *burros e feios*. Logo, se podemos contribuir para o mal, também podemos contribuir para o bem. O autoconceito é sempre multifacetado e as dinâmicas de grupo favorecem o (auto)conhecimento dos aspectos que cada um valoriza ou menospreza em si mesmo, diferentemente das atividades triviais de sala de aula nas quais tendemos a valorizar somente o autoconceito acadêmico, exaltando cada vez mais os alunos que tiram boas notas e depreciando (ainda que inconscientemente) os que não mostram tão bons resultados. Além disso, nas dinâmicas, nós podemos favorecer o afloramento de habilidades distintas de modo que todos, de alguma forma, sintam-se contemplados e valorizados. “Campos como o das artes, dos esportes, da cidadania e da consciência grupal oferecem um manancial inesgotável de opções de trabalho nesse setor. Experiências bem vividas em qualquer uma dessas áreas acabam oferecendo pontos de apoio reais para a auto-estima.” (MOYSËS, 2001, p.28). Dentre as habilidades que favorecem um autoconceito positivo está, sem dúvida, a capacidade de nos expressarmos oralmente, prova disso é a extensa literatura que se propõe a ensinar as pessoas a falar em público.

6. UM MODELO DE DINÂMICA PARA SE TRABALHAR ALGUMAS COMPETÊNCIAS ARGUMENTATIVAS

Oficina nº 1: Atividade de escuta ativa: reflexão sobre aquilo que nos incomoda.

Objetivo: mostrar ao aluno que é importante “pensar antes de falar” e que a reflexão promove uma compreensão melhor dos assuntos abordados.

Preparação: numerar o texto *Falta alegria em nossas vidas*(anexo1), de 1 a 25.

Recortar os 25 trechos e colocá-los em um envelope.

- Cada aluno deverá retirar de dentro de um envelope um pedaço de papel, contendo um trecho do texto de Lia Luft *Falta alegria em nossas vidas*, numerados de 1 a 25.
- O coordenador deverá colocar uma música suave, enquanto os alunos lêem seus papéis e se organizam para ler seu trecho de acordo com a seqüência numérica.
- O aluno que recebeu o papel número 1 deverá iniciar uma leitura em voz alta, sendo imediatamente seguido pelo aluno que está em posse do papel número 2, e assim sucessivamente.
- Quando o último excerto for lido (trecho de número 25), cada aluno deverá ressaltar para os outros qual foi a parte do texto que mais lhe chamou a atenção, tentando reelaborar com suas próprias palavras o seu conteúdo e justificando a sua escolha.
- O coordenador, após todos os alunos falarem, deverá ler o texto integralmente.
- O coordenador deverá abrir a fala somente para os alunos que quiserem se manifestar.
- O coordenador deverá terminar essa sessão com a música *Epitáfio* (anexo 2) dos Titãs, pedindo aos alunos que prestem bastante atenção à letra.

Oficina nº2: Exercitando a fala argumentativa espontânea: os dois lados da moeda: a tristeza e a alegria.

Objetivo: levar o aluno a identificar os argumentos do autor do texto de referência, ampliando-o, a partir de seus próprios argumentos.

- O coordenador deverá reler o texto *Falta alegria em nossas vidas*.
- O coordenador deverá motivar os alunos a enumerarem tudo aquilo que lhes rouba a alegria.

- O coordenador deverá entregar uma tira de papel a cada aluno, que deverá numerá-lo de acordo com o seu número no diário de classe.
- O coordenador deverá colocar a música *Enquanto houver sol* (anexo 3), *dos Titãs*, pedindo aos alunos que prestem atenção à letra.
- O coordenador deverá pedir aos alunos que comparem os objetivos comunicativos dos textos *Epitáfio* e *Enquanto houver sol*.
- Quando os comentários cessarem, o coordenador deverá pedir aos alunos que falem em voz alta um motivo para sermos alegres.
- Cada aluno deverá escrever em sua tira de papel exatamente a frase que disse em voz alta.

Oficina nº 3: Coesão e coerência de textos orais: a construção coletiva de texto.

Objetivo: mostrar ao aluno que as falas espontâneas, surgidas durante a dinâmica, formam um texto oral que possui características diferentes do texto escrito.

Preparação: o coordenador deverá providenciar uma cartolina, cola e tesoura. Na cartolina deverá estar escrito em letras grandes o título: *Sobra alegria em nossas vidas*.

- O aluno cujo número no diário é 1 deverá ser chamado a ler a sua tira de papel e colá-la no alto da cartolina.
- Logo em seguida, o aluno número 2 deverá fazer o mesmo e assim por diante.
- Quando a última tira de papel for colada, o coordenador deverá pedir a um aluno que leia em voz alta o texto que foi construído;
- O coordenador deverá abrir espaço para que os alunos comentem o texto coletivo, enfatizando, principalmente, as diferenças em relação a um texto escrito.

Oficina nº 4: Do oral ao escrito: produzindo uma prosa argumentativa^v.

Objetivo: levar os alunos a perceberem, na prática, os recursos e as limitações da língua escrita e suas diferenças da modalidade oral.

- O coordenador deverá entregar aos alunos uma cópia do texto coletivo, resultante da colagem das tiras na cartolina, sem nenhuma modificação.
- O coordenador deverá pedir aos alunos, individualmente ou em grupo, que verifiquem se há idéias repetidas que possam ser eliminadas.
- Em seguida, os alunos deverão observar idéias que se complementam e agregá-las em um mesmo parágrafo.

- O coordenador deverá instruir os alunos a criarem elementos coesivos entre os parágrafos.
- Os alunos deverão observar qual trecho deverá iniciar o texto e qual deverá finalizá-lo, renumerando-os.
- Os alunos deverão reescrever o texto, a partir das modificações propostas e sem a numeração inicial, apenas com parágrafos.
- O coordenador deverá pedir uma leitura em voz alta da versão final do texto;
- O coordenador deve abrir espaço para que os alunos comentem a sua participação em toda a dinâmica e descrevam as emoções que tal atividade despertou neles.
- O coordenador deverá expor a versão final do texto no mural da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O retorno da língua falada ao seu lugar de destaque na agenda dos estudos lingüísticos está fazendo com que a oralidade ganhe também espaço na sala de aula. No entanto, diferentemente da escrita, que carrega consigo toda uma tradição de estudos, a oralidade desafia os professores a buscarem formas mais eficientes para se ensinar o oral.

Enquanto os gêneros públicos formais vão sendo aprendidos e ensinados (aos professores, inclusive), a escola pode trabalhar, de modo sistemático, características da linguagem oral que perpassam qualquer gênero. Tal atitude promove não só o enriquecimento do saber como também assegura um alcance maior de cidadania pelos nossos alunos.

Técnicas como a dinâmica de grupos podem ser usadas como ferramentas que ensinam o oral sem ficionalizá-lo, contextualizando atividades de linguagem que, se bem coordenadas, ensinam aos alunos os aspectos inerentes da oralidade sem os quais nenhum cidadão é cidadão por inteiro.

GROUP DYNAMICS FOR TEACHING ORALITY

Abstract

School-independently of its physical or technological possibilities- can invest in teaching orality as an instrument for citizenship acquisition. In order to do that, teachers should legitimate their students' ordinary speech as a systematic teaching object of aspects inherent to orality, such as, knowing how to listen, learning how to make oneself heard, thinking for speaking, knowing how to insert the other's voice in one's own speech, having autonomy, clarity and posture, in a word, a vast array of learning topics necessary to any gender, but mainly to any person. In order to be able to deal with orality aspects independently of gender,

it is important to keep in mind that language only works in contextualized usage situations. And one way to contextualize the various activities language use encompasses (oral production, written production, reading and listening comprehension) is to resort to group dynamics.

Keywords: Orality. Text gender. Group dynamics. Self-esteem

REFERÊNCIAS

BEGLEY, Sharon. **Treine a mente, mude o cérebro**. Trad. Bruno Cassoti. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

CAVALCANTE, Marianne C.B.; MELO, Cristina T.V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia [orgs]. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FAILDE, Isabel. **Manual do facilitador para dinâmicas de grupo**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A língua falada e o ensino de português. 6º Congresso de Língua Portuguesa- PUC-SP, 1996. (mimeo)

_____. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. 49º reunião anual da SBPC, Belo Horizonte, 1997.

MIRANDA, Neusa Salim. Educação da oralidade ou Cala a boca não morreu. **Revista da ANPOLL**, 18. Campinas, SP, jan/jun, 2005, p.159-182.

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

MOYSÉS, Lúcia. **A auto-estima se constrói passo a passo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1999].

Anexo 1

Falta alegria em nossas vidas

Meu Deus, como andamos chatos, dei-me conta outro dia. Não paramos de reclamar. Muitas vezes com razão: os impostos, o custo de vida, o desemprego, a violência, a prolongada adolescência dos filhos, a súbita falsidade de alguém em quem confiávamos tanto, a velhice complicada dos pais, a pouca autoridade das autoridades, a nossa própria indecisão.

As rápidas mudanças na sociedade, alguns ainda tentando arrastar o cadáver dos valores que precisam ser mudados, outros tentando impor a anarquia quando a gente devia era renovar, não bagunçar.

Pensei que uma das coisas que andam ficando raras é a alegria, e comentei isso. Alguém arqueou uma sobrancelha:

— Alegria? A palavra está até com cheiro de mofo...Tanta coisa grave acontecendo, tanta tragédia, e você fala em alegria?

Pois comecei a me entusiasmar com a idéia, e provocativamente fui contando nos dedos os motivos que deveriam levar a que o grupo se alegrasse:a lareira crepitava na noite fria,uma amizade generosa circulava entre nós,três bebês dormiam ali perto, na sala ao lado,ouviam-se risadas e, apesar de sermos na pequena roda mais ou menos calejados pelas perdas da vida, tínhamos os nossos ganhos em experiência, amores, conhecimento, esperança.

Nenhum de nós desistira da jornada.

Nenhum de nós era um malfeitor, um ser humano desprezível, ao contrário:a gente estava na luta, tentando ser decente, tentando superar os próprios limites.

Havia marcas da passagem do tempo em todos os rostos: ninguém se fizera deformar pelo fanatismo da juventude eterna, mas todos se gostavam o suficiente para não se deixar cair feito um trapo velho.

Olhei em torno e gostei de nós: ali se viam belos cabelos pintados e belos cabelos brancos, rostos interessantes que tinham visto muita coisa, bocas marcadas que haviam dado muitas risadas e pronunciado palavras amorosas, mas também falado coisas duras, silenciado quem sabe ternuras difíceis, ocultado queixas que deveriam ter sido lançadas.

Mãos que tinham segurado bebês, conduzido crianças, confortado adolescentes, cuidado de velhos doentes, fechado pálpebras, dirigido automóveis, segurado ombros, fendido ondas, tapado o rosto em pranto solitário— quantas vezes ?

Éramos tão humanos, tão desvalidos e tão guerreiros, o pequeno grupo de amigos diante de uma lareira na noite fria, como centenas, milhares de outros , homens,mulheres, crianças, entre os dois mistérios do nascer e do morrer.

Repeti a minha pequena heresia:

— Eu acho que uma das coisas que andam faltando, além de emprego, decência e tanta coisa mais, é alegria. A gente se diverte pouco. Andamos com pouco bom humor.

Érico Veríssimo, velho amigo amado, uma de minhas mais duras perdas, me disse quando eu era muito jovem: “Lya, em certos momentos, o que nos salva nem é o amor, é o humor”.

Um riso bom ou um sorriso terno em meio a toda a crueldade, falsidade, hipocrisia, violência de acusações abjetas, de calúnias vis, de corrupção escandalosa, de desagregação familiar melancólica, de mentira secreta e venenosa pode nos confortar e devolver a esperança.

Lya Luft. Revista Veja. Editora Abril, 28 de julho de 2004.

Anexo 2

Epitáfio (Sergio Britto)

Álbum: Desejos de mulher - Trilha sonora da novela da Rede Globo.

Som Livre. Intérprete(s): Titãs

Devia ter amado mais, ter chorado mais	Devia ter complicado menos, trabalhado
Ter visto o sol nascer	menos
Devia ter arriscado mais e até errado mais	Ter visto o sol se pôr
Ter feito o que eu queria fazer	Devia ter me importado menos com
Queria ter aceitado as pessoas como elas	problemas pequenos
são	Ter morrido de amor
Cada um sabe a alegria e a dor que traz no	Queria ter aceitado a vida como ela é
coração	A cada um cabe alegrias e a tristeza que
	vier
O acaso vai me proteger	
Enquanto eu andar distraído	O acaso vai me proteger
O acaso vai me proteger	Enquanto eu andar distraído
Enquanto eu andar	O acaso vai me proteger
	Enquanto eu andar...
	Devia ter complicado menos
	Trabalhado menos

Enquanto houver sol (Sergio Britto)

Álbum: *Como estão vocês?*

(2003) BMG Brasil. *Artista(s)*: Titãs

Quando não houver saída	Quando não houver caminho
Quando não houver mais solução	Mesmo sem amor, sem direção

Ainda há de haver saída	A sós ninguém está sozinho
Nenhuma idéia vale uma vida (*)	É caminhando que se faz o caminho
Quando não houver esperança	Quando não houver desejo
Quando não restar nem ilusão	Quando não restar nem mesmo dor
Ainda há de haver esperança	Ainda há de haver desejo
Em cada um de nós, algo de uma criança	Em cada um de nós, aonde Deus colocou
Enquanto houver sol, enquanto houver sol	Enquanto houver sol, enquanto houver sol
Ainda haverá	Ainda haverá
Enquanto houver sol, enquanto houver sol	Enquanto houver sol, enquanto houver sol

ⁱ Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) “Uma seqüência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

ⁱⁱ Segundo Schneuwly (2004), “Toda atividade de linguagem complexa supõe uma ficcionalização, uma representação puramente interna, cognitiva, da situação de interação social”.

ⁱⁱⁱ MAGALHÃES, Tânia Guedes. Concepções de oralidade: a teoria nos PCN e PNLD e a prática nos livros didáticos.

^{iv} O autoconceito procede de processos cognitivos. Ele é fruto da percepção que a pessoa tem de si mesma e depende de fatores externos e internos à própria pessoa. Já a auto-estima é o sentimento de valor que acompanha essa percepção. É a resposta no plano afetivo de um processo originado no campo cognitivo. (MOYSÉS 2001:18)

^v “Toda atividade de retextualização ora examinada ou sugerida não é uma proposta de melhorar ou de pôr uma nova ordem no texto oral, pois as modificações notadamente efetuadas nas retextualizações analisadas não revelam a presença de processos cognitivos novos, mais altos ou mais abstratos na escrita em relação à fala (...) Novo é o meio em que se dá a produção e não a atividade sociocognitiva desenvolvida.” (MARCUSCHI, 2005, p.10)