

(RE) EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: o jogo de rivalidades como metodologia para a interdependência entre formação pedagógica e formação humana



Felipe Freitag

Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: Oficinas de sensibilização à Literatura, à Leitura e à Produção textual, realizadas ao longo de um semestre letivo (em 2014), em uma turma de 2º ano do Ensino Médio da Educação Básica, em uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil, propuseram-se como um enquadramento apto ao desenvolvimento de ferramentas didáticas que articularam, dentro da abordagem interacionista, procedimentos metodológicos centralizados nos assim chamados processos de sensibilização. Os resultados obtidos sugerem a viabilidade do formato de curso denominado *storyline*, na medida em que seus desdobramentos mais palpáveis (produção de narrativas em capítulos) originaram, sobretudo, a construção de personagens, cujas identidades são emulações de processos “reais” dos alunos, isto é, são suas projeções como sujeitos socioculturais, por meio da metodologia do jogo de rivalidades. O enquadramento de trabalho docente da Teoria Holística da Atividade (RICHTER, 2015), através da aliança didática e da indissociabilidade do pensar, fazer e sentir aponta para um percurso metodológico fundamentado na convergência entre formação pedagógica e formação humana (cognição e afeto) e para um know-how assessorial de desenvolvimento de metodologias de ensino linguoliterário.

Palavras-chave: (Re) Educação linguoliterária. Enquadramento de trabalho docente. Teoria Holística da Atividade. Formato de curso *storyline*. Metodologia do jogo de rivalidades.

1. Introdução

A metodologia do jogo de rivalidades une os grupos por antagonismo no que diz respeito à produção narrativa (cada grupo produz sua própria narrativa, selecionando um tema dentro da temática da rivalidade) e ao gerenciamento comunicativo de pontos-chave da textualização narrativa (cada grupo apresenta pontos centrais de cada capítulo da narrativa, selecionados pelo educador), de modo que os dois grupos estejam juntos no jogo, mas separados na competição, isto é, os educandos estão juntos no jogar o jogo através de uma atividade de competição entre sujeitos com fins semelhantes (forma lúdica de competir através da comunicação oral para produzir as narrativas em formato *storyline*), entretanto, estão separados nessa competição por meio da utilização de estratégias singulares de embate e de rivalidade

como autoafirmação de suas identidades grupais (forma de ganhar o jogo por diferença e afirmação grupal projetada nas comunicações orais).²⁶

Resgatamos através dessa metodologia a dimensão indentificatório-afetiva dos educandos, visto que por meio da linguagem, tanto escrita (*storyline*) quanto oral (pontos-chave da narrativa), eles jogam um jogo de emulação em que conflito e respeito são demonstrados durante o processo projetivo, criando cisão e fusão ao mesmo tempo.

Os educandos (sujeitos de pesquisa), ao recusarem um trabalho coletivo, inseriram-se no que Erik H. Erikson afirma sobre a fidelidade como base de um senso de identidade contínuo, ou seja, “a substância de fidelidade é adquirida pela confirmação de ideologias e verdades e também pela afirmação de companheiros” (Hall; Lindzey, Campbell, 2000, p. 174). Isto posto, o educador, enquanto gerenciador da turma, com a ruptura da metodologia prevista (elaboração coletiva da *storyline*) necessitou encontrar uma estratégia didática (fatores de mediação) que, ao mesmo tempo que desintegram a turma em dois grupos, unisse-a em torno de um mesmo trabalho, cognoscivamente estruturado e afetivamente engajado. É através dos fatores de mediação que essa estratégia didática foi encontrada pelo docente, na medida em que as condições de interatividade mediada pelos recursos didáticos originaram operações concretas realizadas por profissional e clientes (reflexão na ação) na emergência de um novo aspecto metodologizante (a afetividade).

O jogo de rivalidades foi pensado enquanto metodologia de ensino a partir da Teoria Holística da Atividade (Richter, 2015), haja vista que utilizamos para a composição e para a organização do encadeamento de intervenções os três níveis dos fatores de mediação:

- 1) Nível Teórico-conceitual: aparelhou-nos quanto à exigência de fundamentação compatível com o paradigma adotado (Teorias da Adolescência e Teoria dos Jogos).

²⁶ A metodologia do jogo de rivalidades, proposta por nós, participa tanto do universo sociocultural que, podemos verificá-la como uma estratégia da prática de pichação. A pichação recorre ao jogo de rivalidades como enfrentamento digladiador entre grupos, por meio do uso de tags (signos verbais e não verbais) como demarcação de territórios e como marca de superioridade (se afirmar, ganhar respeito). As tags são códigos verbo-visuais característicos de cada grupo e são utilizadas como diferenciação tribal, mas comungam de um mesmo respeito aos adeptos, na medida em que eles acreditam nessa prática como expressão artística, cultural e social. Assim como no jogo de rivalidades proposto nessa dissertação, o jogo de rivalidades presente na prática de pichação é uma encenação do conhecimento através de atitudes rivalísticas (separação de grupos), mas centradas num ideário coletivo (jogar o mesmo jogo). Através dessa encenação é que as identidades são construídas e projetadas nas construções produzidas pelos sujeitos. Não entraremos na questão da não legalidade da prática de pichação (pichação é crime previsto pela lei federal 9.605/98), apesar de acreditarmos nela como expressão artística (intersubjetiva) e sociocultural, que dá voz aos marginalizados (dos que estão à margem).

- 2) Nível Procedimental: aparelhou-nos quanto à exigência de uma metodologização (a partir da Teoria dos jogos, criamos uma sequencialização de etapas para jogar o jogo de rivalidades).
- 3) Nível Instrumental: aparelhou-nos quanto à exigência de condições materiais (o desejo, ou não dos alunos em jogar o jogo; a mediação do professor).

A adolescência tem configurado-se como um tempo social e cultural e como tal um tempo de formação.²⁷ Enquanto docentes, formamos esse tempo da vida humana. A metodologia de ensino que propomos tenta dar reconhecimento e valorização aos aspectos envolvidos no processo de adolecer, de maneira a torná-los objetos didáticos (recursos; insumos; a partir de seleção criativa), procedimentando-os (a partir de suporte teórico-conceitual) com a finalidade de auxiliar os jovens, sobremaneira, em suas formações identitárias²⁸. Desse modo, o jogo de rivalidades auxilia na intersecção entre os dois eixos fundantes e fundamentais de todo e qualquer processo educacional: a formação pedagógica e a formação humana.

2. Teoria Holística da Atividade

A noção de enquadramento na Teoria Holística da Atividade (Richter, 2015) organiza o trabalho docente através dos fatores de atribuição (papéis sociais, espaços institucionais, competências, referência e pertença grupal), dos fatores de mediação (recursos, estratégias e conceitos) e dos fatores de controle (resultados esperados *versus* resultados obtidos), criando fenômenos sistêmicos para as ações e discursos de uma comunidade de prática emancipada.²⁹

O primeiro fator abrange o conjunto de noções de papéis sociais, espaços institucionais (onde a atividade é exercida), atribuições (que tarefas são previstas), competências (em que bases curriculares e jurídicas a atividade é exercida), modelos de conduta (que padrões de comportamento são esperados, em seus devidos contextos, para o profissional, o cliente e demais

²⁷ “A infância e a adolescência, seu desenvolvimento, seu tornar-se possível nem sempre é o foco da formação de educadores e menos ainda é o foco do próprio percurso formador dos docentes” (Arroyo, 2013, p. 45).

²⁸ De modo algum, a metodologia de ensino que propomos encara a formação do ser humano como apenas mais um dado, ou método. Antes, é uma elaboração pedagógica que vai tornando possível as contingências de ser humano dos educandos e do próprio educador. Antes, é um educar da sensibilidade de captação de sinais e significados dos processos de humanização que vão sendo semeados pelos educandos ao longo das unidades e conteúdos das disciplinas. Exige, sim, o domínio de teorias, uma vez que elas são indispensáveis para a organização de intervenções e para o conhecimento conceitual dos aspectos e mecanismos envolvidos no vivenciar a adolescência. O mais importante da nossa metodologia de ensino é a autoformação profissional, que cultiva a capacidade de reflexão sobre o contexto de trabalho, escutando a adolescência e dialogando com ela.

²⁹ Os fatores de atribuição, fatores de mediação e fatores de controle são descritos na seção de Fundamentação teórica.

personais), referência e pertença grupal. Os fatores de atribuição são responsáveis pela modelagem do papel social, pelas práticas autodefensivas de estabilização e de preservação do papel em seu ecossistema social. O segundo fator é responsável pela mediação que envolve os aspectos instrucionais e é subdividido em recursos (meios concretos e contextuais), estratégias (operações concretas realizadas pelo profissional e pelo cliente) e conceitos (conhecimento declarativo teórico-metodológico).

Na Teoria Holística da Atividade, os papéis nas práticas articulativas são delineados a partir de um contrato de trabalho, o qual “consiste numa convenção em que os participantes contraem obrigações recíprocas, dentre as quais produzir discurso, ação ou comportamento atinente ao seu papel nesse sistema de atividade” (Richter, 2008, p. 09).

Para a Teoria Holística da Atividade a formação da atividade de aprendizado reside em três fatores: o pensar, o fazer e o sentir. Dessa maneira, dentre as teorias da atividade, a THA é a única que considera valores, condutas e afetos (fenômenos identificatórios) como integralidade do conhecimento. Há, sobremaneira, na THA, um resgate da integralidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pois se considera o educador e os educandos como sujeitos integrais (sociais, históricos, culturais, cognitivos e afetivos) e a aula como um encontro de sujeitos que em cooperação apropriam-se afetivamente e não apenas cognitivamente do conhecimento.

É dessa relação contratual que a metodologia de escrita colaborativa, sob a perspectiva também da Pesquisa-ação e do dialogismo problematizador freireano se constituiria na investigação do formato *storyline* como material didático cooperativo entre educador e educandos e entre educandos e educandos. A metodologia do jogo de rivalidades vem dar conta da relação contratual fragilizada primeiramente entre educador e educandos e posteriormente entre educandos e educandos, uma vez que a identificação e a análise a partir, sobretudo, do Paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), da existência de sujeitos alunos de embate às metodologias, aos recursos e aos objetos utilizados pelo professor-pesquisador e da existência da grupalização rival entre os sujeitos alunos, possibilitou um resgate da aliança didática via empatia e significância (que são os dois níveis, sobremaneira relacionados aos aspectos afetivo-identificatórios do contrato didático na THA).

Chamamos de aliança didática³⁰ o conjunto de contratualidade (papel social e afetividade) em torno de expectativas normativas (modificáveis em estratégias) a partir da incidência da relação interpessoal entre profissional e clientela.

Dois grupos distintos e antagonicos formatavam a turma em que essa

³⁰ “Está aliança pode se alimentar de interações presenciais e/ou a distância, síncronas e assíncronas” (Richter, 2015).

pesquisa foi realizada (turma do 2º ano do Ensino Médio da Educação Básica de uma escola estadual no município de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil), de maneira que o educador percebendo e interpretando tal fato como uma característica estereotípica da adolescência³¹ resolveu problematizar a rebeldia jovem em seu aspecto de rivalidade como mote para a emergência da temática da *storyline*.

Considerando a educação como processo social³² apontamos para a relação existente entre ações que os educadores desenvolvem em sala de aula e os resultados cognitivos apresentados pelos educandos. Evidenciamos que as práticas ou estratégias pedagógicas (apoiadas e retroagidas segundo a adaptabilidade da metodologia) aplicadas pelo educador e, sobretudo, as relações interpessoais (papeis e afetividade) que delas emergem representam uma situação decisiva no desenvolvimento e no aprendizado dos educandos. Perrenoud (1993) assinala que ensinar é encontrar-se com o heterogêneo dos alunos e a nós parece que o desafio da formação inicial e continuada está em unir ações e operações. Para a THA ações são protocolos abstratos de apropriação do papel profissional e operações são singularidades do papel profissional, promulgadas frente às especificidades dos alunos.

A Teoria Holística da Atividade propõe que o desenvolvimento profissional corresponsável é constituído pela fusão entre nucleação nomotética e objetivação idiográfica. Esses dois conceitos fazem parte das

³¹ A percepção, ou identificação e a interpretação do dado relatado foi possibilitada pelos instrumentos diagnósticos orais e escritos, alicerçados pela Pesquisa-ação e pelo Paradigma indiciário. Na reflexão retrospectiva (Pesquisa-ação) as ações pedagógicas anteriores foram consideradas pelos educandos como uma espécie de afronta à idade deles, uma vez que na oficina anterior haviam sido utilizados objetos didáticos, que segundo os alunos eram “simples demais e desnecessários”. No caso, foi o trabalho com as Tartarugas ninjas que revelou uma atitude de embate de certos alunos em relação ao professor. Esse grupo de enfrentamento, foi o responsável por, em uma atividade subsequente, expor oralmente, através de um líder, a não aceitação da escrita conjunta da narrativa (indício discursivo-Paradigma indiciário). Nessa oficina, a rebeldia jovem era a temática norteadora, e, diante desse assunto, um grupo expressou a rivalidade em relação ao outro, que assumiu, também a reciprocidade rivalística. Coube ao pesquisador, dar forma à essas características latentes (embate, rivalidade e grupalização) na turma pesquisada (evidenciadas pelos próprios alunos, na oralidade e na escrita), por meio da investigação teórica sobre a adolescência, do que resultou à interpretação da estereotípia adolescente de construção da identidade por meio do embate, da rivalidade e da grupalização.

³² A psicologia sócio-histórica, representada pela teoria sociointeracionista de Vygotsky, concebe a interação interpessoal como constituição do ser humano, uma vez que o homem se constitui como tal através das relações com os outros. Como resultado de processos interativos com os outros, o sujeito reconstrói internamente uma atividade externa. Na abordagem vygotskyana, por meio do conceito de internalização, as interações interpessoais de membros mais experientes com membros menos experientes ocorre no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que o educador como membro mais experiente possibilita aos educandos (membros menos experientes) desempenharem atividades sob orientação, até o momento em que possam executá-las de maneira autônoma e independente.

práticas constitutivas dos fatores de atribuição da THA. A objetivação idiográfica é o estilo de trabalho docente em meio a situações concretas (necessidades da clientela) e a nucleação nomotética é o conjunto de paradigmas no qual o docente se apoia para realizar a sua prática. Destacamos a necessidade do profissional docente construir seu enquadramento de trabalho fundindo a singularidade contextual da sua prática e a moldura paradigmática que a regula e fundamenta, de maneira a não se abandonar à fragmentação (atuação em uma (contexto), ou outra (paradigma) esfera) e a improvisos. O que se quer é a união de atividades fim (saber do mercado) e atividades meio (saber da academia) na construção de um saber profissional orientado pela paradigmática e pela forma personalizada de trabalho contextual (Richter, 2015).

Uma tomada de decisão ou a intervenção do profissional docente tem caráter criativo e ao mesmo tempo fundamentador (ações+operações). Portanto, a metodologia adotada por um profissional docente é uma escolha vinculada a sua criatividade (o professor leva em conta as especificidades da clientela), mas é também fundamentada por um paradigma (objetivos da escolha). Dessa maneira, uma intervenção didática depende do idiográfico (ser criativo; contraste de estilos de ser professor) e do nomotético (a criatividade é orientada por um fundamento paradigmático). Os fatores de mediação da THA organizam as intervenções didáticas segundo os recursos, os procedimentos e os conceitos e essa divisão é orientada pelas práticas constitutivas em termos de nucleação nomotética e objetivação idiográfica. Enquanto o idiográfico é responsável pela seleção de materialidades e suportes pedagógicos (a ação; a escolha criativa, considerada em função das necessidades da clientela), o nomotético é responsável por operacionalizar a ação por meio de conceitos (fundamentos teóricos), procedimentos (a intervenção depende de uma ancoragem metodológica) e recursos (conhecimento abstrato e internalizado dos discentes; parâmetros de situacionalidade profissional).

Nesse sentido, entendemos que as interações interpessoais relacionadas ao afetivo constroem situações de aprendizagem fundamentadas em procedimentos e recursos significantes para a clientela, isto é, o discurso da demanda ou o envolvimento com o universo real dos educandos possibilita a apropriação cognitiva e afetiva do conhecimento por meio da internalização, a qual implica que a pessoa como um todo se modifique com o conhecimento. A Teoria Holística da Atividade, portanto, oferece um conjunto articulado de fatores constitutivos de uma atividade laboral em que valores, condutas e sentimentos integram o conhecimento, isto é, em que o pensar, o fazer e o sentir estruturam a mediação em uma perspectiva sociocognitivista³³.

³³ A abordagem sócio-histórica de Vygotsky, ou a Teoria Sociointeracionista é a qual nos

3. Formato de curso *storyline*

O *design* de curso em formato *storyline* é composto por uma narrativa produzida pelos alunos, tendo unidades de curso denominadas interstícios que levam em conta a progressão de complexidade na forma gramatical e tarefas socialmente mais autênticas voltadas ao ensino comunicativo-interacional de língua, no uso sociocultural da língua, no desenvolvimento de desempenho e de habilidades de leitura, no trabalho gramatical que auxilie na produção textual e na escrita como um processo e unidades de curso denominadas *interlúdios* que são seções que comportam textos literários que mantêm relação com as subtemáticas abordadas nas narrativas em formato *storyline* produzida pelos alunos.

A montagem de um curso de língua em formato *storyline* obedece aos seguintes procedimentos para a composição dos interstícios: 1) diagnóstico (perfil e necessidade da turma), 2) objetivos (prioridades, itens relevantes em Língua Portuguesa segundo o perfil e as necessidades da turma); 3) organização do conteúdo (estabelecer seleção e gradação dos conteúdos, elencar habilidades e estratégias de primeiro plano na aplicação em gêneros textuais); 4) recursos (textos e objetos comunicativos, *input + noticing = output*³⁴), 5) tarefas (elaborar, modificar, acoplar, implementar, (re) avaliar), 6) critérios de emprego da gramática (aquisição da linguagem, letramento, desenvolvimento humano).

Todas as partes composicionais dos interstícios instrumentalizam-se pelo

afiliamos. A Teoria Sociointeracionista concebe a interação, sobretudo, discursiva, do sujeito com o meio sociocultural como sendo a fundamentadora da sua ação ativa sobre a realidade e sobre si mesmo. A partir disso, o sujeito é concebido como ser determinado pela e determinante par a sociedade e pela e para a cultural ao longo da história. O seu desenvolvimento psíquico está atrelado ao seu desenvolvimento social interativo, de modo que filogênese, ontogênese e sociogênese se entrelaçem, mesmo mantendo suas especificidades. Conforme (Vygotsky, 1993, p. 03) “Todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade”. Ao interessar-se pelas funções psicológicas superiores, mediadas por instrumentos, sobretudo, pela linguagem, Vygotsky destaca a dimensão social do desenvolvimento humano, assim como o desenvolvimento da aprendizagem. Através do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, Vygotsky compreender o espaço entre dois extremos: o nível real de desenvolvimento do aluno e o nível potencial de desenvolvimento do aluno. A intervenção, ou mediação pedagógica funciona como força motriz de percepção da distância entre os desenvolvimentos reais e os desenvolvimentos potenciais, e dado isso, o conhecimento não deve ser considerado apenas em termos cognitivos de aprendizagem, mas, também afetivos, para que que conjugue a autonomia, a busca e o questionamento dos alunos a partir de seus próprios conhecimentos reais para a chegada aos conhecimentos potenciais. Para maiores informações, ver a seção 2.2 do capítulo III dessa dissertação.

³⁴ A relação *input + noticing = output* diz respeito ao processo cognitivo de expressar conhecimento e a partir desse dar sustentação a ação de produzir novo conhecimento, implicando o “dar-se conta” do aprendido.

ensino comunicativo de língua com foco na forma, na intervenção cognitiva e psicomotora dos alunos na exterioridade dos textos, na língua como um meio e não como um fim em si mesma, no uso sociocultural da língua, no desenvolvimento do desempenho e das habilidades de leitura dos alunos, no trabalho da gramática que auxilie na produção textual e na escrita como um processo (*process writing*³⁵). Para cada capítulo da *storyline* é elaborado um interstício que atenda ao tema gerador da unidade de curso e que desenvolva micro habilidades e estratégias da gramática como um meio a compreensão de algo externo, entendendo-se a língua como prática social. Portanto, os aspectos gramaticais trabalhados nos interstícios abarcam a estrutura (morfossintaxe), as noções (semântica), as funções (pragmática-atos de fala), o léxico (morfologia-vocabulário) e a fonética e fonologia, gerenciados pela relação de conteúdos cíclicos crescentes de baixa, média e grande complexidade.

Para os fins da pesquisa realizada os alunos apenas realizaram a primeira etapa do formato de curso *storyline*, ou seja, coube a eles a produção de narrativas em capítulos, as quais mantinham relação com seus universos de interesses, bem como foram resultado do jogo de rivalidades. A elaboração da *storyline* configurou-se, então, como um modelo didático capaz de amplamente dialogar com as necessidades afetivas, psicológicas e socioculturais dos educandos, na medida em que ofereceu estímulos de projeção de suas “realidades” humanas na narrativização literária das mesmas.

A fim de compreender e de dominar os núcleos de tensão característicos da adolescência por meio do deslocamento desses para uma narrativa os educandos acabaram intervindo em sua própria realidade experiencial ou ainda acabaram interagindo efetivamente com seus processos de construção de identidade.

As demais partes constitutivas de um curso no formato *storyline*, tendo professor e alunos como pares profissionais não foram equacionadas nessa pesquisa, porque o foco e o escopo era investigar a primeira parte, ou etapa, denominada *storyline*, sendo a narrativa elaborada pelos educandos acerca de uma temática de interesse deles.

O quadro a seguir mostra as três partes constitutivas do formato de curso *storyline*, em sua subdivisão em *storyline*, interstícios e interlúdios, definindo-as e especificando o processo de construção de cada uma, na medida em que pretendemos situar melhor o leitor dentro das potencialidades desse *design* de material didático para um ensino linguoliterário interdependente:

³⁵ O *Process writing*, ou escrita processo é uma metodologia de enquadramento para a aquisição da escrita, proposta por White e Arndt (1991), “a qual principia na ideia de escrita como um trabalho centrado na colaboração entre professor e aluno, os quais assumiriam papéis diferentes e ativos em toda atividade de produção” (Motta, 2009, p. 44).

Etapas do
formato de
curso *storyline*

Definição e Procedimentos

1ª Etapa:
Storyline

É a seção de produção da *storyline*, narrativa em capítulos, em que se projetam aspectos identitários dos educandos, a partir da seleção de temática direcionada a seus universos de interesses.

1-Criação de um grupo de trabalho (pares profissionais), entre educador e educandos e entre educandos e educandos (Richter, 2011) e (Thiollent, 1996);

2-Organização do trabalho cooperativo segundo aliança didática (empatia e significância) entre os pares profissionais (Richter, 2011);

3-Mediação (Richter, 2011) do educador no que diz respeito ao trabalho com elementos de roteirização e elementos narrativos (seleção de objetos e recursos didáticos para o ensino-aprendizagem, de acordo com as características identitárias da turma, via universos de interesses);

4-Produções textuais sequenciais, de maneira a verificar a aprendizagem dos elementos de roteirização e dos elementos narrativos por parte dos educandos (*process writing*) (White; Arndt, 1991);

5-Investigação, através de instrumentos diagnósticos orais e escritos (Freitag; Richter, 2014) e (Thiollent, 1996), das características socioculturais e afetivo-identificatórias estereotípicas da turma para investir em uma temática possível da *storyline*;

6-Análise dos dados obtidos, a partir de métodos analíticos, por exemplo, da Pesquisa-ação (Thiollent, 1996) e do Paradigma indiciário (Ginzburg, 1989) para escolha da temática central a ser apresentada pelo educador;

7-Apresentação de uma temática central (por parte do educador) para discussão e debate entre o grupo de trabalho;

8-Seleção da temática a das subtemáticas da *storyline*, após aceitação, ou modificação da temática central apresentada pelo educador;

9-Escrita, ou elaboração da *storyline*, sendo produzido um capítulo por vez, que envolve pesquisa individual dos educandos para aprimorar o conteúdo da narrativa em termos de *verossimilhança*, que é um conceito aristotélico para a condição de verdade nas criações artísticas, isto é, para a condição de imitação do real (conceito aristotélico de *mimeses*) mais próximo do real possível (pesquisa para composição de tempo, espaço, personagens, etc), (Aristóteles, 1993);

10-Comunicação oral do processo de produção da *storyline*, de modo que o educador medie a atividade, oferecendo subsídios para manutenção, ou reformulação dos aspectos de roteirização e narração apresentados pelos educandos;

11-Finalização da *storyline* em formato de livro em capítulos, podendo conter ilustrações.

2ª Etapa:
Interstícios

É a seção responsável pelo ensino comunicativo de língua, com foco na forma, compreendendo a língua como prática social. Abarca: estrutura (morfossintaxe), noções (semântica), funções (pragmática), léxico (vocabulário), morfologia e fonética e fonologia. Ensino gramatical pautado em gêneros discursivos para leitura e produção textual (Bakhtin, 2006). Obedece, também, à constituição de pares profissionais, via aliança didática (Richter, 2011) para identificação e correção de “problemas”, por meio de escolhas paradigmáticas pelo educador, mas reveladas pelos educandos, cuja resolução final se construa pelos princípios de busca e apropriação do conhecimento e de

autonomia dos educandos (Freire,; Faundez, 1985).

1-Diagnóstico (Thiollent, 1996), (Richter, 2011) do perfil e das necessidades linguageiras da turma, dados através da relação de grupo cooperativo de trabalho;

2-Objetivos (prioridades descobertas com o diagnóstico, no que diz respeito à seleção de itens relevantes da língua para o estudo);

3-Organização do conteúdo (estabelecer seleção e gradação (de menor pra maior complexidade dos conteúdos) (Nunan, 1992) e elencar habilidades e estratégias, segundo o foco principal de necessidade linguística da turma);

4-Recursos (textos e objetos comunicativos selecionados de acordo com os fenômenos identificatórios da turma e de acordo com a temática e as subtemáticas da *storyline*), (Richter, 2011);

5-Tarefas (ensino de habilidades e de micro habilidades como elaborar, modificar, acoplar, implementar, (re) avaliar), (Nunan, 1992);

6-Critérios de emprego da gramática (aquisição da linguagem, letramento, desenvolvimento humano), (KOCH, 2006), (Travaglia, 2002).

É a seção que comporta os textos literários que mantêm relação temática e subtemática com a *storyline*. Realizada, também, por pares profissionais, amalgamados pela aliança didática através dos aspectos afetivo-identificatórios (Richter, 2011).

1-Identificação da temática central da *storyline*;

2-Identificação das subtemáticas presentes em cada capítulo da *storyline*;

3-Investigação de textos literários (dentro da herança cultural literária, de prestígio, ou não), (Candido, 1995) que apresentam relação temática com as subtemáticas presentes em cada capítulo da *storyline*;

4-Seleção, ou escolhas dos textos literários investigados, segundo critérios de identificação afetiva, ou empatia do leitor, segundo a Estética da recepção (Jauss, 2002);

5-Exposição desses textos literários na ordem de apresentação dos capítulos, dentro da terceira parte do material didático criado.

Quadro 1 - Etapas do formato de curso *storyline* (definição e procedimentos).

Fonte: Freitag, Felipe, material elaborado a partir de Dubin e Olshtain (1986)

4. Metodologia do jogo de rivalidades

A metodologia elaborada para lidar com a divergência grupal (característica da turma pesquisada, enquanto processo desenvolvimental da adolescência) compartimenta os estados de personalidade, ou psiquismo dos educandos e como tal projeta-os na narrativa a ser criada. Melanie Klein (1991, p. 28) afirma que “os processos de excisão de partes do *self* e sua projeção para dentro dos objetos são, assim, de importância vital para o desenvolvimento normal”, ou seja, a narrativização da rivalidade entre grupos é o resultado da projeção efetuada pelos representantes “reais” que comungam da mesma espécie de conformidade caracateriológica.

O conceito kleiniano de identificação projetiva ilustra o processo pelo qual os adolescentes projetam suas ansiedades (revisão de seu mundo interior

e adaptação à nova autoimagem) em objetos externos, a fim de controlá-las e de dominá-las através de identificações. No caso que aqui expomos, os dois grupos de educandos que compõem a turma projetam sua pertença grupal díspar e tudo o que dela deriva na historização da rivalidade de modo a discursivizar literariamente seus conflitos e refúgios, suas identificações e recusas. Segal (1975, p. 39) afirma que “na identificação projetiva, partes do eu (*self*) e objetos internos são expelidos (*split off*) e projetados no objeto externo, o qual então se torna possuído e controlado pelas partes projetadas, identificando-se com elas”.

Nesse sentido, constatamos que a competição através do jogo de rivalidades é utilizada para dar visibilidade à capacidade criativa dos educandos, assim como para desenvolver sua emancipação e autonomia enquanto sujeitos, pois jogando o jogo cada grupo procura não se sujeitar à liderança do outro grupo. A Teoria dos Jogos (Fiani, 2004), estudo realizado por matemáticos, procura analisar o comportamento racional dos indivíduos diante de uma situação que exija um agir estratégico. Para tal teoria, por meio do jogo os sujeitos procuram afetar os demais participantes³⁶ com suas estratégias, ou tomadas de decisão, bem como, influenciar o seu entorno para o manutenção de regras.

Estão circunscritas no processo do jogar, além das estratégias, os procedimentos, as expectativas e as frustrações; aspectos organizados sistematicamente pelos próprios jogadores ou agentes. Se tais aspectos que primeiramente estão apenas relacionados à comunicação oral de pontos-chave das narrativas criadas pelos educandos forem considerados não somente como um processo de “crescimento autoral-narrativo”, mas também como um processo de “crescimento humano” podemos verificar que a Teoria dos Jogos funciona como um subsistema da Teoria dos Sistemas, haja vista que:

O que a Teoria dos Jogos trata como agentes ou jogadores, nada mais significa do que trabalhar com o conceito de sujeito, que pode ser encontrado na Teoria dos Sistemas, como personagem que interpreta infinitos papéis em uma sociedade, afetando, das mais diversas formas, todos os subsistemas sob os quais pode, ou quer influenciar (Almeida; Perobelli; Garcia, 2007, p. 136).

Fiando-se na ideia de que toda ação humana é um jogo, podemos defini-lo como um fenômeno cultural, ou elemento lúdico da cultura que é realizável interativamente entre seres humanos em incursões também de construção do conhecimento. Compartilhamos da concepção de Johan Huizinga (1971, p.

³⁶ As estratégias para afetar os demais participantes aconteciam na etapa de comunicação oral da produção de escrita e giravam em torno de utilizar elementos de diferenciação como autoafirmação identitária de grupalização, como, o exemplo dado ao fim dessa seção, em que um dos grupos decide escrever sua narrativa no passado e o outro a escreve, para se contrapor em um futuro longínquo.

06), o qual designa o jogo “como uma forma específica de atividade, como forma significativa, como função social”, em razão de acreditarmos também no jogo como uma função da vida que se insinua como parte integrante da “realidade”, operando na significação de práticas humanas. O jogo assim definido aparece como uma instância que declara os sujeitos como interactantes frente a formas lúdicas de competição que visam a se associar à expressão de alguma coisa.

O conceito de jogo de rivalidades surge como resultado de uma problemática originada na pilotagem da Pesquisa-ação. A metodologia do trabalho em questão previa a construção conjunta da narrativa *storyline*, isto é, a turma como um todo selecionaria uma temática, roteirizaria a narrativa e escreveria o texto. Houve, então, uma quebra metodológica no que diz respeito à criação coletiva da *storyline*, em que se comprometeu o gerenciamento de turma e as possibilidades de injunção autoral. Diante disso, percebemos que a realidade dos processos identificatórios dos dois grupos que compunham antagonicamente a turma em questão, causou uma ruptura que somente pode ser sanada com o que chamamos de jogo de rivalidades.

O jogo de rivalidades, então, assumiu um papel unificador, sem desprezar o individual dos grupos, por meio da união dos mesmos em uma espécie de antagonismo participativo. Cada grupo pode produzir sua própria *storyline*, definindo sua temática, seu tema, seu incidente, seu clímax, suas personagens, seu desfecho, seu tempo, seu espaço, seu narrador. Em cada etapa da roteirização (corresponde às fases de produção de um capítulo da narrativa)³⁷, cada grupo comunicou oralmente o que produziu de modo que cada um criasse ao mesmo tempo e soubesse o que o outro grupo estava criando:

O resultado final de tal observação em grupo não só é presumivelmente superior ao da observação individual, mas também os membros do grupo terão seus poderes de observação aguçados e melhorados devido à função corretiva da observação dos outros (Hall; Lindzey; Campbell, 2000, p. 212).

Diante da divisão da turma em dois grupos distintos e antagônicos que expressaram seus desejos (através de instrumentos diagnósticos orais e por escrito) de não escreverem coletivamente a narrativa, verificamos que eles haviam integrado ao conteúdo de aprendizagem elaborado pelo educador aspectos contextuais (afetivos e socioculturais):

³⁷ Essas etapas de roteirização correspondiam à escrita de apenas um capítulo da narrativa por vez (de um total de quatro capítulos) feita por cada grupo e a sua subsequente comunicação oral, mediada pelas intervenções do educador, por meio de pontos-chave que diziam respeito a fatores de elementos de roteiro ou seja, aspectos composicionais das narrativas (narrador, personagens, tempo, espaço, etc.) e a fatores de elementos de produção, isto é, de como havia sido o processo criativo, ou as escolhas, na e para a construção das narrativas (pesquisa em livros, na internet, com outras pessoas, etc.).

Em primeiro lugar, porque os alunos não constroem significados a propósito de um conteúdo qualquer: praticamente a totalidade dos conteúdos escolares são formas culturais já construídas, já elaboradas em nível social. Sua aprendizagem pressupõe uma verdadeira atividade construtiva, no sentido de que os alunos devem assimilá-los, apropriando-se deles, atribuindo-lhes um conjunto de significações que vão além da simples recepção passiva. Porém, os conteúdos de aprendizagem escolar não são somente “objetos de conhecimento” mais ou menos complexos, são, acima de tudo, produtos da atividade e do conhecimento humano marcados social e culturalmente, de tal maneira que a atividade construtiva que os alunos exercitam diante deles está fortemente condicionada por estas marcas (Coll; Solé, 1996, p. 288).

A *storyline* como jogo mostrou-se como uma metodologia de alcance do poder educativo do brincar, uma vez que por meio do jogar o jogo surgiu, sobretudo, contingências do desenvolvimento humano, isto é, o jogo de rivalidades como encenação de especificidades identificatório-afetivas e como estratégias de autoafirmação evidenciaram: a) a experimentação das potencialidades dos educandos, b) o encorajamento dos educandos na busca por estratégias, c) a emancipação dos educandos e d) a autoconfiança dos educandos.

Podemos analisar um dos fatos ocorridos no jogo de rivalidades na turma em questão para comprovar o que estamos afirmando em relação à viabilidade da metodologia. A apresentação de um dos grupos, o qual comunicou que sua narrativa tinha por temporalidade o passado (uma história que se passa no século XIX), gerou a modificação da temporalidade da narrativa do outro grupo, o qual começou a construí-la no tempo futuro. Tal grupo, então, reajustou sua estratégia para alocar-se no jogo de rivalidades, ou seja, a partir da mudança do tempo em que a história transcorreria o grupo em questão extrapolou a ideia de crescimento da iniciativa, visto que procurou emancipar-se, ou construir sua própria liderança como grupo por meio de simetria (tempo como elemento narrativo) e assimetria (temporalidade no futuro em contraste com temporalidade no passado). O contramovimento do grupo que modificou a temporalidade da sua narrativa é justificado em razão do outro grupo ser o de maior poder afirmativo na sala de aula, isto é, a nova ideia daquele grupo surge como uma estratégia de legitimação e de autoafirmação em face do contraste com esse grupo.

Chamaremos de “teatralidade do conhecimento”³⁸ a construção de autores e de pessoas integrais nesse jogo de rivalidades, em que o educador

³⁸ Conceito elaborado por Marcos Gustavo Richter em comunicação pessoal no dia 20 de novembro de 2014.

catalisa o crescimento humano (o ego dos educandos em reconstrução) e não apenas o crescimento autoral-narrativo por meio de um modelo que gerencia e participa da coelaboração dessa nova identidade.

Podemos observar o sistema motivacional cooperativo na metodologia do jogo de rivalidades, pois quer seja pela produção de um conflito, quer seja pela regulação de um mesmo trabalho, os educandos experimentam uma situação de incremento afetivo e cognitivo na realização de tarefas que os tornam sujeitos participantes de uma atividade de atuação complementar que garanta seu desenvolvimento técnico (autoria) e humano (autoafirmação identificatória).

Essa cessação dos preceitos programáticos da Pesquisa-ação (previsão de escrita conjunta da narrativa em capítulos no formato *storyline*) embrionada pela recusa de trabalho conjunto por parte dos alunos (ruptura e dissolução dos pares profissionais) é a responsável pela criação de uma nova metodologia de ensino que dá conta de: 1) assentar as identidades dos educandos como objeto didático, respeitando a grupalização (adolescente gregário) e o enfrentamento como elementos prototípicos da adolescência (Calligaris, 2014), 2) construir o conhecimento através do pleito confrontatório entre grupos antagonistas), 3) projetar as identidades dos educandos discursivamente em um produto final, afim de que reflitam sobre elas de modo a melhor construí-las, 4) formar pares profissionais que através da competição (Huizinga, 1971) se firmam identitariamente por oposição, mas se fundem em um alvo comum e 5) ter o educador como gerenciador do processo que aposta em recursos e procedimentos de fomento afetivo-identificatório e cognitivo.

Desse modo, primeiramente cada grupo escrevia por semana um dos capítulos das narrativas para que ao final da escrita eles pudessem jogar o jogo de rivalidades, no qual comunicavam oralmente o que havia sido produzido a partir dos pontos-chave estipulados pelo professor-pesquisador. Nesse momento é que se digladiavam forças, uma vez que cada grupo queria expressar o seu poder (escrevemos melhor, comunicamos melhor, somos um grupo melhor) como maneira de afirmar-se enquanto tribo.³⁹

Ademais, essa metodologia não é apenas um jogo de defrontação com caráter de desenvolvimento cognitivo, ou seja, os alunos não utilizam o jogo de rivalidades apenas para mostrarem seu crescimento e suas capacidades cognitivas de construção de uma narrativa em capítulos. Ela tem por

³⁹ Além de afirmar-se enquanto grupo, no jogo de rivalidades, cada grupo procurava diferenciar-se. Dois momentos demonstram isso com maior clareza: quando um dos grupos comunicou que o espaço de sua narrativa era o século XIX, na semana seguinte, o outro grupo comunicou que o espaço de sua narrativa era um futuro bem distante; quando um dos grupos apresentou os desenhos (feitos à mão, em preto e branco e digitalizados) que estavam elaborando para compor a *storyline*, na semana seguinte o outro grupo apresentou desenhos feitos à mão, bastante coloridos e que não seriam digitalizados.

finalidade também, senão, sobretudo, o desenvolvimento da afetividade dos alunos na busca e na apropriação por autonomia e por emancipação traduzidas pelo processo de construção identitária dos adolescentes (identidades projetadas na narrativização de uma história). Cada grupo produziu uma narrativa em formato *storyline*⁴⁰ que notabilizasse sua referencialidade enquanto adolescente, isto é, que dramatizasse sua constituição personalitativa, auxiliando na construção de sua identidade. Assim sendo, a rebeldia ou enfrentamento e a grupalização, características formativas presentes na turma, foram lançadas nas suas produções textuais⁴¹, quer seja na temática, quer seja nas personagens, quer seja nas ações e motivações da história, etc.⁴²

⁴⁰ Um dos grupos produziu uma narrativa em que gangues rivais entram em confronto constante e o outro grupo produziu uma narrativa em que há rivalidade no julgamento de um crime de assassinato. As duas narrativas em formato *storyline* produzidas pelos alunos sujeitos de pesquisa são apresentadas na seção de Anexos dessa dissertação.

⁴¹ O lançamento das narrativas em capítulos produzidas pelos alunos foi realizado no final do segundo semestre de O lançamento das narrativas em capítulos produzidas pelos alunos teve Cd-rom como suporte e foi realizado no final do segundo semestre de 2015 (20 de novembro de 2015), nas dependências da escola, com o auxílio dos dois professores titulares que foram pares profissionais com o professor-pesquisador, de modo que o gênero discursivo circulasse socialmente (Bakhtin, 2003), haja vista que, uma das finalidades centrais do nosso estudo diz respeito aos alunos serem lidos como autores. O lançamento das narrativas em capítulos produzidas pelos alunos envolveu as três turmas de 3º ano do Ensino Médio da escola, nas quais os alunos autores estudam e proporcionou momentos de introjeção autônoma e autêntica de um ideal de papel de autor, como por exemplo, um aluno que, sentado diante de seus leitores, solicitava o nome dos mesmos e dizia que iria escrever uma dedicatória a eles. Os alunos imbuídos de seu papel autoral, tanto em termos de processo de escrita literária das narrativas, quanto em termos de desenvolvimento de suas identidades e de suas subjetividades nas narrativas, materializaram um genuíno momento de expressão literária e sociocultural, já que se sentiram confortáveis (como autores e como sujeitos sociais) no ofício que construíram ao longo do projeto de pesquisa, bem como na manifestação desse ofício aos colegas e professores, seus então leitores.

⁴² Esse processo de projeção identitária na narrativização das histórias é delineado pelo conceito kleiniano de identificação projetiva, tratado na seção de Metodologia dessa dissertação. Segundo Klein (1991) esse conceito diz respeito a um mecanismo de defesa, ou seja, a uma expulsão externa para neutralizar uma destruição interna (pulsão de morte) e como tal, corresponde a uma forma de defesa psíquica dos sujeitos, em que eles introduzem seus processos e elementos psíquicos confusionais num objeto externo, de modo a controlá-los. O indivíduo liberta-se de parte do *self* que o incomoda, transferindo-o para um objeto externo, assim, a identificação projetiva é estruturante do mundo interno e do mundo externo. A adolescência como uma fase do desenvolvimento humano de segurança abalada (perda da imagem infantil sem troca por uma imagem adulta) gera um padrão de pensamento e de comportamento confusos nos adolescentes, porque suas identidades estão fragilizadas e em razão disso, eles reagem ao mundo com rebeldia e grupalização para tentarem construí-las. Nesse processo de construção, externalizaram seus conflitos internos, característicos da adolescência, nas *storylines*, de modo a resolvê-los, dando materialização e significação externa a eles.

Aplicamos um instrumento diagnóstico para obter o *feedback* em relação à nova metodologia utilizada, bem como, para obter uma reflexão geral de todas as oficinas. Algumas respostas dos alunos do grupo de enfrentamento atestam a eficácia da nova metodologia, na medida em que sugerem um fortalecimento dos grupos constitutivos da turma em torno de um alvo comum (escrita das narrativas que agrupam projetivamente as suas identidades): “Primeiro, achamos que fosse algo tão chato e sem sentido, com o tempo descobrimos que algo pode nos mudar, mudamos de opinião. Conforme as aulas foram passando nos sentimos mais próximos um do outro, finalmente nos aproximamos e nos tornamos colegas”, “Eu acho que foi uma boa experiência, pois aprendemos a trabalhar em grupo e dividir tarefas”, “No início, não estava gostando muito, mas agora com as histórias, os grupos, eu acho legal”. Um aluno do outro grupo também atesta essa eficácia acima mencionada: “O mais interessante foi o trabalho de construir a narrativa, pois eram apenas dois grupos; foi divertido nos reunir em grupos, pois temos certa rivalidade uns com os outros”. A resposta de um aluno do outro grupo atesta a eficácia da metodologia em termos de desenvolvimento do gosto por língua e literatura: “Nessa experiência das oficinas, foi meio que uma inovação; eu nunca havia me interessado por livros de literatura e gramática (português), pois eu achava que isso não era muito importante, mas quando chegou a parte da criação de uma narrativa, eu comeci a realmente me envolver e me dedicar, tanto a elaborar um bom texto como a começar a corrigir meus inúmeros erros gramaticais; melhorou muita relação com o português; na parte social me ajudou a saber os princípios fundamentais da realidade em relação à literatura”. A resposta de um aluno do outro grupo atesta a eficácia da metodologia em termos de exploração da capacidade criativa: “O trabalho de nossa autoria teve como ponto forte o desenvolvimento e expressão de nossa criatividade”.

Como se pode notar, estamos diante do surgimento de uma nova metodologia de ensino capaz de procedimentar as características identitárias prototípicas da adolescência através de um espelhamento da própria execução e articulação do funcionamento delas em ambiente contextual-natural (sociocultural), ou seja, o jogo de rivalidades tem etapas semelhantes às utilizadas pelos sujeitos em situações de embate na vida “real” tais como estratégias de comunicação do valor grupal e estratégias de expressão de poder e subjugação.

Destarte, seus mecanismos funcionais estão alicerçados teoricamente através da Teoria Holística da Atividade em seus fatores de mediação (recursos, procedimentos e conceitos) e em seus fatores de atribuição (nucleação nomotética e objetivação idiográfica; pares profissionais), haja vista que os primeiros dão suporte para o encadeamento teórico-procedimental e os segundos dão suporte para a seleção e combinação de teorias no nível de escolhas pautadas por paradigmaticização e criatividade. Os

fatores de mediação da THA organizam a metodologia no que diz respeito à fundamentação teórico-conceitual (utilização de Teoria dos Jogos e Teorias da Adolescência) e a padrões metodológicos e técnicos (a Teoria dos Jogos estipula sequencialidade das intervenções, ou seja, organiza o como jogar o jogo em suas etapas. Já as Teorias da Adolescência estipulam a sequencialidade das estratégias de embate e de conflito, ou seja, organizam as táticas discursivo-atitudinais de enfrentamento tais como exibição do poder) e a escolha de meios corpóreos e incorpóreos (a identidade grupal e a rebeldia dos adolescentes como objetos didáticos).

Os fatores de atribuição da THA equacionam a relação entre profissional e clientes e entre clientes e clientes, ou seja, para jogar o jogo de rivalidades é necessário que haja uma disputa entre os pares profissionais (alunos e alunos), entretanto eles são monitorados⁴³ (professor e alunos) de modo que se ajustem coletivamente para o objetivo final do jogo (a escrita da *storyline*, na qual os alunos emulam suas pertenças identitárias, refletindo sobre elas, de maneira à construí-las e compreende-las melhor). A nucleação nomotética auxilia o profissional a fundamentar suas ações e operações interventivas em termos de apoio teórico (o profissional utiliza a Teoria dos Jogos e as Teorias da Adolescência para paradigmaticar suas intervenções) enquanto a objetivação idiográfica auxilia o profissional a considerar elementos contextuais como recursos didáticos, revelando sua criatividade (o profissional utiliza as identidades adolescentes em suas características contextuais da turma como objeto didático para a criação de uma metodologia de ensino).

Para monitorar o jogo de rivalidades, utilizamos os fatores de controle da Teoria Holística da Atividade. O alvo é o objetivo geral da proposta (criação de narrativas em capítulos), os objetivos específicos são os elicitados no encadeamento de tarefas para cumprir com o alvo (embate rivalístico entre os dois grupos distintos da turma, tendo com escopo suas afirmações identitárias). Temos os resultados como uma variável de desempenhos que propicia *feedbacks*, tanto para o professor, quanto para os alunos (o professor apostar em perguntas que deem mais margem à rivalidade; um grupo querer superar o outro). Os resultados esperados são um conjunto de parâmetros indicadores de êxito e os resultados obtidos são um conjunto dos efeitos discentes observados a partir daqueles parâmetros (esperava-se que no digladiarem-se, os alunos firmassem suas identidades, projetando-as nas

⁴³ Os princípios de monitoramento satisfazem os ditames dos fatores de controle da Teoria Holística da Atividade, na medida em que se estipulam objetivos gerais e específicos para as intervenções didáticas (no caso, do jogo de rivalidades, os alunos devem ser rivais no jogar o jogo, mas cooperativos na escrita das *storylines*), as quais são avaliadas e monitoradas durante e depois da execução da prática. Através dos fatores de controle é possível produzir diagnósticos e prognósticos (resultados esperados e resultados obtidos), em que o acompanhamento dos resultados é feito por meio de instrumentos e de critérios.

narrativas em capítulos). A avaliação consiste em um controle contínuo das intervenções profissionais através de parâmetros (critérios de avaliação do desempenho discente), instrumentos (meios de controle como portfólios, questionários, etc.) e de quadros (avaliação segundo o perfil da clientela). Utilizamos como instrumentos as comunicações orais dos capítulos das narrativas e as narrativas em formato *storyline* produzidas pelos dois grupos, de modo que a verificação das suas identidades projetadas, nessas produções textuais, foi utilizada como parâmetros e quadros (a necessidade de enfrentamento e afirmação identitária requerida pela turma foi aceita pelo educador como material humano e pedagógico).

A metodologia do jogo de rivalidades, também, se afiança:

- 1) na Pesquisa-ação: porque assenta pares profissionais para a execução de tarefas (trabalho cooperativo); porque retroage reflexivamente sobre as ações (os grupos comunicam seus processos de escrita); porque elabora momentos diagnósticos (ferramentas diagnósticas).
- 2) no dialogismo problematizador freireano: porque utiliza a discursivização oral na co-construção da aprendizagem (os grupos utilizam a comunicação oral dos pontos-chave sobre os capítulos das narrativas como manifestação e problematização das aprendizagens, de modo a influir na melhoria da escrita, tendo o profissional como mediador e orientador dos seus processos de produção textual, que envolve cognição, afeto e criatividade).

Vemos atuando nessa metodologia a endogenia discursiva, uma vez que a prática exercitiva (nível axiológico da THA) articula-se por meio do discurso da demanda (necessidades “reais” da clientela), promovendo a organização das intervenções segundo a autorregulação profissional, isto é, os recursos, os procedimentos e os conceitos são selecionados pelo próprio docente, ancorado em fundamentos e em competências adquiridas na formação inicial (saber-sobre) e na formação continuada (saber-como). A prática docente, então, é autogestionada, ou seja, é construída no e pelo interior do organismo sistêmico e não a partir da exogenia discursiva promulgada por setores sociais. Salientamos, por conseguinte, que essa metodologia de ensino incrementa a autonomia no planejamento, dando destaque ao docente enquanto profissional que toma decisões de acordo com as necessidades da clientela, que toma decisões em conformidade com o seu papel social e sua comunidade de prática, que toma decisões ancoradas em fundamentação paradigmática (teoria e metodologia) e em seleção criativa (objetos) na busca

por emancipação corporativa, isto é, pela implementação de um sistema de atividade regido por seus próprios membros⁴⁴.

5. Considerações finais

A metodologia que propomos tenta ser uma resposta profissional às ameaças de desfiguração do papel social docente e, subsequentemente, do seu saber-sobre e do seu saber-como, uma vez que ela é elaborada com fundamentação paradigmática e seleção criativa (demonstrando o trabalho qualificado do profissional) em face das necessidades da clientela (demonstrando os pares profissionais na construção do conhecimento) e é orientada pelo aval dos integrantes da ação educativa (alunos e demais professores envolvidos) e não por pressões sociais externas. A descentralização do peso das macrodecisões (coletividade; professores e professores; professor e alunos) e das microdecisões didáticas (individualidade; professor), dos docentes é uma consequência da gestão tecnocrática (educação centrada no poder único do conhecimento do professor) e da gestão progressista (educação centrada no poder indispensável da sociedade) e se configura como uma ameaça ao papel social e à prática docente, porque ou restringe as decisões em nível de exclusividade do professor, ou restringe as decisões em nível de intromissão dos setores sociais externos.

Esperamos que essa metodologia de ensino além de seu teor pedagógico e/ou didático para as aulas de educação linguoliterária possa empoderar os docentes no que diz respeito a tomar macro e microdecisões pautadas em fundamentação paradigmática e em seleção criativa (considerando as

⁴⁴ A exogenia discursiva é representada por construtos discursivos criados por setores sociais externos, tais como, opinião pública, mídia, etc, sobre o papel social e a prática dos docentes. Ela é na THA, tida como a responsável pelos efeitos de legitimação ou não da prática profissional, a partir da produção de papéis sociais difusos para os docentes, ou seja, é uma ingerência de outros sistemas dentro da comunidade de prática dos professores, que ataca e esvazia sua identidade e sua relevância social. As diretrizes de ensino, tanto em termos de papel social, como de prática, devem ser construídas pelos membros da própria classe. A isso chamamos de endogenia discursiva, a qual constitui o lugar do professor em seu papel e prática, segundo sua relação com os demais integrantes da classe, com a clientela e com todos os que participam do processo de ensino-aprendizagem. A metodologia de ensino que propomos, destaca as escolhas profissionais centradas em fundamentação paradigmática e seleção criativa de acordo com as necessidades da clientela, em que tanto o papel social, quanto a prática docente é gestada pelo próprio profissional, segundo sua relação com a demanda e com seus pares de classe, de modo que os setores sociais externos não tenham respaldo para dizer o que cabe, ou não ao professor e às suas intervenções didáticas. Assim, o professor-pesquisador tem todo o direito de utilizar as identidades adolescentes da turma pesquisada como objeto didático e como estratégia didática, na medida em que está amparado teoricamente (Teoria dos Jogos e Teorias da Adolescência) e metodologicamente (Teoria dos Jogos, Dialogismo problematizador freireano e Pesquisa-ação) para assim proceder, não dependendo do aval positivo da sociedade como um todo, uma vez que apresenta em sua conduta e em sua prática o saber-sobre e o saber-como, o conhecimento da academia e o conhecimento do mercado, necessários para a realização de sua atividade laboral.

necessidades da demanda e as suas particularidades identificatório-afetivas), ratificando seu profissionalismo ou trabalho qualitativo, de modo que se possa “defender e reafirmar a especificidade de sua ação, de seu ofício, de seu saber-fazer, saber planejar, intervir, educar” (Arroyo, 2013, p. 21).

Destacamos, pois, como conclusão preliminar, a necessidade de identificar, assentir, problematizar e metodologizar a adolescência com que nós, educadores, trabalhamos:

Poderíamos indagar se nos aproximamos da configuração de um profissional que dê conta da formação de um tempo social e cultural cada vez mais recortado, a adolescência e a juventude com suas especificidades. [...] Penso que por aí vêm se afirmando outros profissionais da saúde, da psicologia e do direito. Vêm se afirmando sociólogos, historiadores, médicos, psicólogos, antropólogos, advogados que avançam no domínio dos saberes, competências, metodologias referidos à especificidade desses tempos sociais, biológicos, cognitivos, éticos, culturais, identitários, corpóreos da adolescência e da juventude (Arroyo, 2013, p. 32).

Complementamos nossa conclusão afirmando que a concepção que adotamos dentro dessa proposta de metodologia de ensino diz respeito à educação como formação humana, a qual tem por finalidade o pleno desenvolvimento dos educandos.

A sensibilidade dos educadores é vista na Teoria Holística da Atividade dentro das expectativas normativas do papel social docente em enquadramento de trabalho ao considerar a integralidade (valores, condutas e afetos) dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem (educador e educandos). Podemos ilustrar o que concebemos como sensibilidade dos educadores para a totalidade da vida dos educandos dentro do enquadramento da Teoria Holística da Atividade através das palavras de Richter (Freitag; Richter, 2015, p. 07-08):

Em um contexto de alunos oriundos de ambientes familiares carentes e desestruturados, sem apoio familiar e com frequentes histórias de graves problemas comportamentais devido, digamos, a drogadição e mazelas conexas, impõem-me escolhas no nível objetal do fator controle acopladas a escolhas no nível articulativo do fator atribuição. Assim, quanto ao objetivo de longo prazo, pode escolher entre intervenções preparatórias, formativas, formativo-propedêuticas e inclusoras, optanto por estas últimas-opção esta repercutindo nas formas como o docente irá interagir com seus pares, com outros profissionais conexas, como psicólogos e com os clientes, no caso os alunos menores e seus supostos responsáveis. E poderemos ir adiante: relacionando tudo isso com as variáveis do nível constitutivo do fator atribuição, entra em jogo a questão da resiliência do profissional licenciado.

Fortalecidos por genuínas interações dialogais, discentes e docentes podem (re) construir seus papéis sociais (apesar dos lugares sociais fixados a priori) e “assim, ser autônomo implica em ser autoconsciente, no sentido de que estabelece suas próprias significações” (Motta; Urt, 2009, p. 628). Teríamos, então, não um licenciado que armazena crenças de ego profissional (crença social, crença discursiva), mas que enquadrado em um processo de profissionalização (proposto pela THA) auto significaria seu papel social, porque é consciente dele frente à demanda apresentada por seus alunos.

Referências

- Arroyo, Miguel Gonzáles. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- Bakhtin, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- Bee, Helen. *O ciclo vital*. Tradução de Regina Garcez. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- Calligaris, Contardo. *A Adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2014.
- Candido, Antonio. “O direito à Literatura”. In: Candido, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- _____. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006
- Coll, César; Solé, Isabel. “A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem”. In: Coll, César; Palacios, Jesús; Marchesi, Alvaro (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996. p. 282-297.
- Dubin, Fraida; Olshtain, Elite. *Course design: developing program and materials for language learning*. Cambridge University Press, 1986.
- Elkind, David. “Cognition in infancy and early childhood”. In: Y. Brackbill (Ed.). *Infancy and early childhood*. Nova York: Free Press, 1967.
- Fiani, Ronaldo. *Teoria dos Jogos: para cursos de Administração e Economia*. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2004.
- Freire, Paulo; Faundez, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- Freitag, Felipe; Richter, Marcos Gustavo. “Diálogos com Felipe Freitag: entrevista com o criador da Teoria Holística da Atividade, Marcos Gustavo Richter”. In: V Fórum de Estudos Internacionistas (PPGL-CEPESLI-UFSM). Entrevista audiovisual transcrita e editada por Marcos Gustavo Richter. Universidade Federal de Santa Maria, 2015.
- Ginzburg, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- Hall. Calvin S.; Lindzey, Gardner; Campbell, John B. *Teorias da personalidade*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre:

- Artmed, 2000.
- Huizinga, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Editora da USP, 1971.
- Koch, Ingedore G. Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2006.
- Klein, Melanie. “Notas sobre alguns mecanismos esquizóides”. In: Klein, Melanie. *Progressos da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1973.
- _____. *Inveja e gratidão e outros trabalhos*. Tradução de Ellias Mallet da Rocha, Liana Pinto Chaves. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- Lacan, Jacques. *O Seminário: Livro 17. O Averso da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- Levy, Ruggero. “O adolescente”. In: Eizirik, Cláudio Laks; Bassols, Ana Margareth Siqueira (Orgs.). *O ciclo da vida humana*. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- Luhmann, Niklas. *Social systems*. Stanford: Stanford University Press, 1995.
- Motta, Vaima Regina Alves. *Noticing e consciouness-raising na aquisição da escrita em língua materna*. 2009. 204 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.
- Motta, Maria Alice Alves da; URT, Sônia da Cunha. “Pensando o sujeito: um diálogo entre Castoriadis e González Rey. Psicologia em estudo”, Maringá, v. 14, n. 4, p. 621-629, out./dez. 2009.
- Nunan, David. *Course Design*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- _____. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press, 1992.
- Papalia, Diane E.; Olds, Sally Wendkos. *O mundo da criança: da infância à adolescência*. Tradução de Auriphebo Berrance Simões. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1981.
- Perrenoud, Philippe. “Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas”. In: Temas de Educação 3. Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, Nova Enciclopédia. Lisboa, 1993.
- Richter, Marcos Gustavo. *Aquisição, representação e atividade*. Santa Maria: Editora da UFSM, PPGL-Editores, 2008.
- _____. *Por um modelo holístico de formação docente. Linguagem e cidadania*, Santa Maria, 13. ed., jan./jun. 2005. Disponível em: <www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania>. Acesso em: 25 mar. 2015.
- _____. *Questionamentos para o Desenvolvimento Profissional Corresponsável: DPC e Enquadramento*. Material inédito. Universidade Federal de Santa Maria, 2015.
- _____. “Profissionalização docente segundo a teoria holística da atividade: estudo empregando software de mapeamento semântico”. In: Motta, Vaima Alves; Leão, Rosaura Albuquerque (Orgs.).

Linguagem e Interação: O ensino em pauta. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011. p. 109-140.

_____. *Ensino do Português e Interatividade*. Santa Maria: UFSM, 2000.

Thiollent, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1996.

Travaglia, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma perspectiva para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2002.

Vygotsky, Lev Semenovitch. “Pensamiento y Lenguaje: Conferencias sobre Psicología”. In: Vygotsky, Lev Semenovitch. *Obras Escogidas II*. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

Wallon, Henri. *Origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1989.

White, R.; Arndt, Valerie. *Process Writing*. London: Longman, 1991.