

AS DINÂMICAS EM SALA DE AULA: PROMOVEDO UMA ABORDAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO

Bethânia Linden Maciel (Feevale)¹; Jéssica Schmitz (Feevale)²; Marinês Andrea Kunz (Feevale)³

RESUMO

No decorrer dos anos, as práticas de ensino muito têm mudado, e a forma de transmitir o conhecimento não é mais o mesmo. Se antes as aulas eram baseadas no ensino tradicional, com o professor ditando regras sem nenhuma interação, hoje, temos aulas mais interativas, pois a sociedade exige isso. Os alunos estão em constante contato com a tecnologia e tornar a aula atraente é o papel principal do professor para que a caminhada do estudante seja exitosa. Trabalhar com atividades em sala de aula, exige preparação por parte do professor quanto ao tema proposto, além do estudo mais direcionado às necessidades dos alunos. Dessa forma, o docente precisa criar estratégias que englobem os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos. O uso de dinâmicas em sala de aula atua como um despertar no aluno para seus conhecimentos prévios, a fim de que tenha melhor aproveitamento no aprendizado do conteúdo a ser trabalhado em aula. Envolve, ainda, questões afetivas, auxiliando no processo de relações interpessoais dos estudantes. Para tanto, este trabalho tem por objetivo apresentar algumas das dinâmicas introdutórias feitas com os alunos participantes das oficinas do PIBID – projeto institucional de bolsa de iniciação à docência -, além disso, objetiva-se apresentar, ainda, os resultados alcançados durante as práticas dos bolsistas nas oficinas. Este trabalho é resultado das práticas docentes nas oficinas do PIBID, tendo como referencial teórico Giasson, Tatagiba e Filártiga. Durante as atividades na escola, notou-se que os alunos sentiam-se pouco atraídos pelas aulas e através das dinâmicas o resultado obtido foi mais positivo, pois os estudantes, tendo a introdução do conteúdo de uma forma divertida e diversificada, motivaram-se e participaram efetivamente das aulas. Por fim, destaca-se a importância do trabalho com as dinâmicas de grupo em sala de aula, devido ao seu caráter motivador e cativante, servindo como fundamental aliado ao processo de aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Ensino. PIBID. Dinâmicas. Aprendizado.

¹ Acadêmica do curso de Letras Português/Inglês da Universidade Feevale e bolsista PIBID de Letras.

² Acadêmica do curso de Letras Português/Inglês da Universidade Feevale e bolsista PIBID de Letras.

³ Dr. em Teoria da Literatura (PUCRS), pesquisadora e professora do Curso de Letras e do Mestrado em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale.

V ENALI

ENCONTRO NACIONAL DE LÍNGUA E LITERATURA

CULTURA E LITERATURA:
REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO URBANO



1 PRÁTICAS DE ENSINO: ALGUMAS REFLEXÕES

Para realização de uma atividade de leitura exitosa, é necessária a preparação prévia quanto ao tema proposto, além do estudo mais centrado nas necessidades dos alunos, pois, para melhor aproveitamento da aula, primeiro, é preciso conhecer o perfil da turma. O professor deve conhecer quais conteúdos já foram abordados, o que realmente é relevante ensinar e o funcionamento de cada grupo, pois, segundo Maria Carmen Tatagiba e Virgínia Filártiga (2001, p. 13), “cada grupo produz uma dinâmica própria, única e intransferível”. É fundamental, ainda, que exista uma relação de confiança entre professor e alunos para que o aprendizado seja efetivo. E, por fim, o planejamento por parte do docente deve dar conta de toda uma estrutura, como a “bagagem”, ou seja, o conhecimento de mundo do aluno.

A partir das práticas nas oficinas do PIBID – Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do Curso de Letras, contudo, o que se percebeu nas escolas foi a dificuldade encontrada pelos alunos na aprendizagem dos conteúdos. Sobre o papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) asseguram que ele é uma das variáveis da prática pedagógica, ou seja, ele deve ser o sujeito da ação de aprender, sendo, assim, tão responsável pelo aprendizado como o próprio professor.

O professor, por sua vez, encontra dificuldade em se fazer entender, não conseguindo transmitir de forma clara e objetiva o conhecimento. Constatamos, durante as práticas, que a falta de preparação por parte do professor é motivo de preocupação no cenário educacional, visto que ele, em geral, não busca se especializar e acaba baseando suas atividades didático-pedagógicas no senso comum, prendendo-se, muitas vezes, a aulas tradicionais, tanto questionadas durante a vivência acadêmica.

O professor, para ter sucesso, precisa saber ousar, tornar suas aulas criativas e dinâmicas, para, assim, despertar no aluno o interesse, e, acima de tudo, manter a interação professor/aluno. No entanto, tudo isso se torna um grande desafio, pois grande parte dos

V ENALI

ENCONTRO NACIONAL DE LÍNGUA E LITERATURA

CULTURA E LITERATURA:
REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO URBANO



professores não tem noção de como trabalhar essas questões, o que faz com que muitos desistam da profissão ou não desenvolvam atividades pedagógicas adequadas.

Ao longo dos anos, o sistema de ensino já vivenciou diversas alterações que ocasionaram uma série de mudanças na estrutura das aulas, fazendo com que o professor se adaptasse a essas novas realidades. Antigamente, as aulas eram de domínio total do professor, que impunha os conteúdos de forma autoritária, por meio de métodos excessivamente tradicionais, como, por exemplo, a transcrição do conteúdo das aulas no quadro negro e a consequente cópia pelos alunos, em um sistema mecânico, sem espaço para questionamentos, favorecendo uma metodologia de imposição de conceitos. O aluno era só um ouvinte, de modo que a interação entre eles era praticamente nula, logo a aprendizagem ficava prejudicada. Na verdade, esses modelos ainda são reproduzidos em muitas de nossas escolas.

Atualmente, vive-se em um mundo globalizado e que está em constante evolução. Com o advento das novas tecnologias, o aluno encontra-se imerso nessa realidade. Logo, cabe ao professor adaptar-se a essa “novidade”, utilizando esses meios tecnológicos como ferramentas para suas aulas, aproximando-se, dessa forma, das vivências de seus alunos. O docente, possibilitando uma maior interação entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem, pode tornar as aulas mais produtivas e fazer com que os alunos se sintam mais interessados em aprender, visto que a aproximação com o professor estabelece laços de reciprocidade.

Para refletir sobre isso, recorre-se aos estudos sobre o letramento, a partir de Angela Kleiman, já que a forma tradicional como é trabalhada a escrita, por exemplo, muitas vezes não vê a linguagem como passível de ressignificação. Street, citado por Kleiman, em *Os Significados do Letramento* (1995), denominou esse modelo de letramento como *autônomo*, segundo o qual a escrita é um instrumento completo por si só, ou seja, independentemente do contexto e da cultura em que estiver inserida, a interpretação já está pronta e não se modificará. Outro aspecto que esse modelo defende é a distância entre a escrita e a

V ENALI

ENCONTRO NACIONAL DE LÍNGUA E LITERATURA

CULTURA E LITERATURA:
REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO URBANO



oralidade. Muitas vezes, grupos orais são tidos como detentores de menor raciocínio do que grupos letrados, conforme a autora.

O modelo que se contrapõe ao *autônomo* é chamado de *ideológico*:

as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas. (KLEIMAN, 1995, p. 21).

O primeiro modelo vem sendo utilizado com algumas alterações desde o século passado. Contudo, o ideológico é muito mais adequado para a educação, visto que privilegia a pluralidade de significados e a aproximação da oralidade com a escrita. O que precisamos agregar à realidade agora é justamente essa visão mais ampla, em que se permite e incentiva os alunos à reflexão e à percepção crítica.

Ainda, habituados à imagem do leitor do livro, não nos apercebemos de que o ato da leitura não pressupõe somente esse suporte textual, especialmente na realidade multimídia atual. Assim, levar às pessoas o conhecimento de que uma imagem, por exemplo, é também um texto e que cumpre o papel de comunicar faz parte do compromisso do formador de leitores, o que torna, então, essa atividade, além de educativa, política.

Igualmente é uma ação política promover o acesso a todo tipo de bem cultural, uma vez que possibilita melhor trânsito por parte do aluno pelos diferentes setores da sociedade. Resta, então, perguntar: como não promover a leitura e o estudo de textos integrais de toda ordem, em especial da literatura?

Nesse sentido, o mestre Antônio Cândido (1995, p. 256) reflete sobre a literatura como bem incompressível, ou seja, tão importante como a alimentação e a moradia:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade.

V ENALI

ENCONTRO NACIONAL DE LÍNGUA E LITERATURA

CULTURA E LITERATURA:
REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO URBANO



Em um modelo ideológico de letramento, o ensino da redação e da literatura – e talvez muito mais a leitura de textos literários – de forma democrática é, certamente, uma forma de romper velhos paradigmas educacionais e de promover a reflexão e a busca pelo enriquecimento cultural por parte de nossos alunos.

2 AS DINÂMICAS DE GRUPO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO

Ao se falar em aulas mais interessantes e atraentes, não se tem por objetivo mudar totalmente os atuais padrões de ensino. As aulas expositivas sempre existirão, já que alguns conteúdos precisam ser explicados dessa forma. No entanto, por que não planejar aulas com atividades que introduzam o conteúdo? Pensar em diferentes formas de introduzi-lo e ajudar no desenvolvimento do aluno de forma progressiva, além de possibilitar-lhe a busca por sua própria identidade é o desafio que o professor encontra. Isso se evidencia quando nos deparamos com alunos que buscam uma produção de sentido mais rápida e elaborada, para ressignificar seu aprendizado.

Para isso, antes de iniciar o estudo do conteúdo, o professor pode, por exemplo, ativar os conhecimentos que o aluno já tem ou despertar seus sentimentos para determinada situação a ser abordada, enfim, pode preparar o “terreno” para a semente brotar e crescer. Tais atividades preparatórias criam uma predisposição no aluno para a aprendizagem.

Lançar, simplesmente o texto sobre a mesa do aluno (ou pedir que leia o texto do livro didático à página tal) e esperar que o aluno se interesse é, sem dúvida, caminho certo para o fracasso da aula. Despertar nele a curiosidade e a vontade de ler o texto consiste em convidá-lo ao aprendizado.

Jocelyne Giasson, em *A compreensão na leitura*, discute essa perspectiva. Um dos aspectos apontados pela autora é justamente o leitor e seu papel, o qual envolve “as estruturas do sujeito e os processos de leitura que ele utiliza” (2000, p. 21). As estruturas

V ENALI

ENCONTRO NACIONAL DE LÍNGUA E LITERATURA

CULTURA E LITERATURA:
REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO URBANO



englobam o que o leitor é – conhecimentos, atitudes e sentimentos -, enquanto os processos estão relacionados aos movimentos cognitivos que ele faz durante a leitura.

Para a autora, as estruturas podem ser cognitivas ou afetivas. Parte desse conhecimento, que envolve conhecimento de língua e de mundo, o leitor ativa para conferir sentido ao texto durante o ato da leitura. Quanto mais conhecimento ele tiver, maiores serão suas chances de ter êxito na leitura. Já as estruturas afetivas envolvem os interesses do leitor, pois seus sentimentos se manifestam durante a leitura, ou seja, essas estruturas têm papel importante na construção de sentido do texto.

Os processos (GIASSON, 2000, p. 32), por outro lado, constituem as atividades cognitivas do leitor, que compõem cinco categorias de processos: microprocessos (nível das palavras); processos de integração (referentes, conectores, inferências – nível das frases); macroprocessos (idéias principais do texto, resumo, estrutura textual – nível do texto); processos de elaboração (previsões, imagens mentais, resposta afetiva, raciocínio, relação com o conhecimento) e processos metacognitivos (identificação da perda da compreensão, reparação da perda de compreensão).

Giasson afirma que “a compreensão não é simples transposição do texto para a mente do leitor, mas uma construção do sentido que ele próprio faz” (2000, p. 35) e que leva em consideração seus conhecimentos e seus sentimentos. A partir disso, percebe-se a importância de atividades que preparem a recepção do conteúdo a ser estudado, para que o aluno possa ativar o que está, de certa forma, “guardado”. Atuando sobre seu conhecimento e suas emoções, portanto, as chances de conquistá-lo e de sensibilizá-lo para a importância do objeto de estudo são maiores.

Para isso, é importante refletir sobre as inferências que o leitor elabora antes e durante a leitura, uma vez que são determinantes no processo de leitura e de construção de sentido. Há duas grandes categorias de inferências: as lógicas e as pragmáticas (GIASSON, 2000). As primeiras são baseadas no texto e estão no nível da frase, enquanto as segundas têm como base o conhecimento do leitor.

V ENALLI

ENCONTRO NACIONAL DE LÍNGUA E LITERATURA

CULTURA E LITERATURA:
REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO URBANO



As pragmáticas – inferências feitas pelo leitor médio de dado grupo – diferem das criativas, que são feitas apenas por alguns leitores. “É preciso notar que não se trata de fazer apelo à imaginação ou ao juízo do leitor, mas aos seus conhecimentos anteriores. É certo que, quantos mais conhecimentos sobre um assunto possuir um leitor, mais possibilidades terá de fazer inferências criativas” (GIASSON, 2000, p. 95).

Com atividades de pré-leitura ou de introdução ao conteúdo, pode-se auxiliar o aluno a elaborar inferências, construindo com ele o sentido do texto ou do objeto de estudo. Com base nessa perspectiva sobre a leitura e, por conseguinte, sobre as aulas em geral, trabalhamos, em nosso projeto de estudos, com dinâmicas variadas de pré-leitura, o que constituiu a preparação para o conteúdo abordado nos encontros.

3 COMO COLOCAR EM PRÁTICA?

Projetos didáticos pressupõem o ensino de conteúdos, em que a participação dos alunos é indispensável. Para isso, é necessário ter um objetivo definido e, conseqüentemente, a projeção do resultado a que se quer chegar através de novos conhecimentos. Cientes disso, trabalhamos com atividades de pré-leitura nas oficinas do PIBID, que ocorreram no ano de 2011, envolvendo dinâmicas de grupo.

Primeiramente, é preciso definir dinâmica:

Dinâmica é uma ferramenta utilizada em atividades de estudos para uma ou mais pessoas, ou seja, pode ser um grupo. Elas interagem entre si ou com o meio em que se encontram. Há uma sociabilidade nas relações e processos a serem desenvolvidos (TATAGIBA; FILÁRTIGA, 2001, p. 21).

Para atuar sobre esse movimento coletivo-individual, podem-se propor dinâmicas grupais como processo de integração e de diagnóstico da demandas do grupo. Com isso, o professor pode conhecer melhor seu aluno tanto em relação aos aspectos emocionais quanto aos cognitivos. Por meio dessa ferramenta, afiançam as autoras, é possível, em uma

V ENALI

ENCONTRO NACIONAL DE LÍNGUA E LITERATURA

CULTURA E LITERATURA:
REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO URBANO



perspectiva construtivista, construir conhecimento, angariando a participação e o trabalho coletivo.

Tatagiba e Filártiga embasam a metodologia construtivista de dinâmicas de grupo nos estudos de Will Schutz, segundo o qual, “no desenvolvimento grupal existem três zonas de necessidades interpessoais: inclusão, controle e abertura” (TATAGIBA; FILÁRTIGA, 2001, p. 25). As dinâmicas escolhidas estão apoiadas nessa teoria. Na dinâmica dos balões, por exemplo, apresentada a seguir, nossa percepção foi de que a fase da Inclusão estava presente quando os participantes do grupo integraram-se durante a prática. “Para o funcionamento do grupo é fundamental que a necessidade de inclusão dos participantes seja satisfeita” (idem p. 22).

A segunda fase da teoria de Schutz, denominada Controle, prescreve as tomadas de decisões, em que se dividem responsabilidades e se distribui o poder. É nesse momento que o grupo atua, ressignificando o conhecimento através da passagem pelas etapas de competição, liderança, conflito, cooperação, tomada de decisão e negociação. Essa etapa evidenciou-se na execução da dinâmica da produção textual coletiva, em que foi exigido dos participantes o ordenamento dos parágrafos, a escolha de vocábulos adequados e o uso de recursos linguísticos, a fim de deixar o texto coeso e coerente.

A terceira fase da teoria de Schutz, chamada Abertura ou Afeição, é a da integração emocional, em que os participantes estão mais à vontade para expressar suas emoções e seus sentimentos. Ocorre a identificação afetiva e intelectual entre os membros do grupo, instituindo-se vínculos de acordo com a intensidade da afetividade. Nessa fase, pode ocorrer, ainda, a oscilação emocional do grupo, entre o equilíbrio e a tensão. O processo de Abertura foi evidenciado na dinâmica da Locomotiva Narrativa, apresentada a seguir, tendo em vista que a integração entre os participantes já estava estabelecida nesse momento, havendo uma sintonia perfeita no processo de resposta imediata àquilo que era solicitado pelo maquinista da locomotiva.

A intenção, com este trabalho, foi tornar as oficinas do PIBID mais interessantes e envolver os alunos nos conteúdos propostos, usando diferentes dinâmicas como introdução

V ENALI

ENCONTRO NACIONAL DE LÍNGUA E LITERATURA

CULTURA E LITERATURA:
REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO URBANO



aos assuntos abordados para sensibilizar os participantes e ativar seus conhecimentos prévios.

A metodologia empregada nas oficinas dividiu-se em três etapas distintas. Primeiro, a busca por referencial teórico que explicasse como o processo dinâmico amplia a motivação dos alunos, preparando-os para uma melhor inferência sobre o tema proposto nas oficinas literárias. Depois, a execução das dinâmicas, com prévia explicação ao grupo de alunos do desencadeamento do processo. E, por fim, a análise dos resultados obtidos, comparando-os com os resultados daquelas oficinas em que não eram oferecidas atividades lúdicas.

Com as oficinas do PIBID, realizou-se um trabalho fronteiro da cultura, no sentido de apresentar a informação nova e construir junto ao grupo um novo conhecimento híbrido, rico em diálogos e intertextualidades.

Nesse sentido, nas oficinas, foram aplicadas diferentes dinâmicas, como as apresentadas a seguir.

Estourando palavras: havia vários balões coloridos e, dentro de cada um, uma palavra (Foto 3). Um balão foi amarrado no tornozelo da perna esquerda de cada participante, onde um deveria tentar estourar o balão do outro colega e proteger o seu. De cada balão, era retirada uma palavra. O aluno deveria explorar o máximo de significados da palavra, tentando, assim, buscar o sentido que aquele vocábulo representava para si, e, além disso, relacionar a palavra com algum colega ou conhecido. Com essa dinâmica, buscou-se estabelecer o sentido conotativo das palavras através dos conhecimentos de mundo dos participantes. As palavras escolhidas foram árvore, estrela, vela, lua, entre outras.

Locomotiva narrativa: os participantes foram dispostos em fila, de modo a formar um encarrilhado de vagões, e os passageiros acompanhavam os movimentos narrados pelo maquinista, em que cada participante, oralmente, criava o cenário pelo qual a locomotiva ia passando (Foto 2). Essa dinâmica teve por objetivo instigar a prática da oralidade, juntamente com a percepção de mundo, enfatizando com a isso, a importância do conhecimento lexical agregado à capacidade de uma produção coesa e coerente. Exemplo

V ENALI

ENCONTRO NACIONAL DE LÍNGUA E LITERATURA

CULTURA E LITERATURA:
REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO URBANO



da narração: cuidado, há uma vaca nos trilhos; agora estamos subindo uma serra; descida íngreme à frente; os vagões amontoavam-se, etc.

Nessas dinâmicas, percebeu-se também o valor do jogo que, no decorrer das aulas, serviu de apoio para a introdução dos conteúdos, auxiliando na aprendizagem dos alunos.

4 SORRISOS E INTERAÇÃO: NOSSOS RESULTADOS

Ao fim das oficinas, constatou-se que os participantes mostravam maior motivação durante a realização das oficinas em que eram oferecidas dinâmicas. Avaliou-se isso por meio de perguntas diretas sobre as temáticas propostas. Isso é consequência do resgate de seus sentimentos e de seus conhecimentos prévios. Foram observados excelentes resultados nas produções escritas, assim como, um significativo desenvolvimento nas atividades orais por parte de cada aluno. Essas atividades, tanto de escrita quanto de expressão oral, constituíram instrumentos agregadores de saberes.

Reverendo as ações feitas, percebemos que o objetivo foi alcançado com a utilização das dinâmicas como ferramenta propulsora de motivação e estímulo, para melhor aproveitamento dos temas propostos. Ressalta-se, aqui, o quão importante é a preparação para as atividades de sala de aula, com o emprego de estratégias que ressignifiquem a construção do conhecimento, através do fazer coletivo e da ludicidade.

Através dos resultados obtidos, verificou-se que é necessário, ao preparar uma atividade de pré-leitura, sensibilizar o grupo e ativar seus conhecimentos prévios a respeito do tema a ser trabalhado. Essa prática vem ao encontro da proposta dos profissionais de educação, preocupados em manter o interesse pelas atividades e instigar o aluno a produzir de forma plena. Assim sendo, a tendência é de que participem efetivamente das atividades. Portanto, ratificamos que a utilização das dinâmicas em sala de aula pode contribuir para a construção do conhecimento, de forma prazerosa e instigante.

V ENALI

ENCONTRO NACIONAL DE LÍNGUA E LITERATURA

CULTURA E LITERATURA:
REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO URBANO



REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

GIASSON, Jocelyne. **A compreensão na leitura**. Lisboa: Edições ASA, 2000.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000. Disponível em: <http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2011.

PETIT, Michele. **Entrevista com Michèle Petit, autora de 'A arte de ler'**. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2010/02/20/entrevista-com-michele-petit-autora-de-arte-de-ler-267856.asp>>. Acesso em 21 dez. 2012.

RODARI, Gianni. Nuevas maneras de enseñar a los niños a odiar la literatura. In: **Hojas de ACLIJ**. Bogotá: Asociación Colombiana para el Libro Infantil y Juvenil, v.4, n.7, p.2, Nov.1990.

TATAGIBA, Maria Carmem; FILÁRTIGA, Virgínia. **Vivendo e Aprendendo com grupos**. Uma metodologia construtivista de dinâmica de grupo. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

V ENALI

ENCONTRO NACIONAL DE LÍNGUA E LITERATURA

CULTURA E LITERATURA:
REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO URBANO



ANEXO



Figura 1 - Dinâmica *Uma viagem de navio*



Figura 2 – Dinâmica *Locomotiva Narrativa*

V ENALI

ENCONTRO NACIONAL DE LÍNGUA E LITERATURA

CULTURA E LITERATURA:
REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO URBANO



Figura 3 - Dinâmica *Estourando Palavras*