

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CAMPUS ZÉ DOCA
CURSO DE LETRAS

**JÉSSICA TAYRLLINNY PEREIRA DOS SANTOS
REIS HÉLIO VEIGA ANDRADE**

**A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM SOCIOINTERACIONISTA E O PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM:** uma análise comparativa entre turmas de Ensino Médio
em Zé Doca - MA

Zé Doca
2025

JÉSSICA TAYRLLINNY PEREIRA DOS SANTOS
REIS HÉLIO VEIGA ANDRADE

**A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM SOCIOINTERACIONISTA E O PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM:** uma análise comparativa entre turmas de Ensino Médio
em Zé Doca - MA

Proposta pedagógica apresentada ao
Curso de Letras da Universidade Estadual
do Maranhão, para obtenção do grau de
licenciatura em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Eliúde Costa Pereira

Santos, Jéssica Tayrllinny Pereira dos.

A Concepção de linguagem sociointeracionista e o processo ensino-aprendizagem: uma análise comparativa entre turmas de Ensino Médio em Zé Doca - MA / Jéssica Tayrllinny Pereira dos Santos, Reis Hélio Veiga Andrade – Zé Doca, MA, 2025.

86f

TCC (Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa) - Universidade Estadual do Maranhão, Campus Zé Doca, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Eliúde Costa Pereira

1.Concepções de linguagem. 2.Concepção sociointeracionista. 3.Gênero textual. 4.Sequência didática. 5.Ensino-aprendizagem. I.Título.

CDU:373.5:81'1(812.1)

Elaborado por Cássia Diniz - CRB 13/910

**JÉSSICA TAYRLINNY PEREIRA DOS SANTOS
REIS HÉLIO VEIGA ANDRADE**

**A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM SOCIOINTERACIONISTA E O PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM:** uma análise comparativa entre turmas de Ensino Médio
em Zé Doca - MA

Proposta pedagógica apresentada ao
Curso de Letras da Universidade Estadual
do Maranhão, para obtenção do grau de
licenciatura em Letras.

Aprovada em: 02/07/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ELIUDE COSTA PEREIRA**
Data: 05/07/2025 23:10:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Eliúde Costa Pereira (Orientador)
Doutor em Linguística
Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
 **PAULA FRANCINETI DE ARAUJO TAVARES**
Data: 07/07/2025 12:40:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a Paula Francinetti de Araujo Tavares
Doutora em Linguística
Instituto Federal do Maranhão

Documento assinado digitalmente
 **LINA KELLY RODRIGUES FERREIRA**
Data: 06/07/2025 20:24:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a Esp. Lina Kelly Rodrigues Ferreira
Esp. em Docência da Educação Profissional
Universidade Estadual do Maranhão

À vida, em toda a sua beleza e mistério,
que nos concedeu a dádiva de trilhar um
caminho de descobertas e aprendizados.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por nos ter concedido, em sua infinita existência, o potencial de concretizarmos mais uma conquista em nossas vidas.

Aos nossos pais, por proporcionarem uma base educacional necessária à concretização desse sonho, pelo apoio de sempre e por nos ensinarem a importância da busca incessante por conhecimento.

Aos nossos avós, expressão de amor incondicional, que nos incentivaram a seguir em frente no alcance de nossos objetivos.

Ao nosso querido professor, orientador e amigo, Dr. Eliúde Costa Pereira, por acreditar em nosso potencial, orientando-nos de forma precisa e enriquecedora. Sua paciência, seu rigor acadêmico e suas sugestões foram essenciais para o sucesso desta pesquisa. Foi um prazer desfrutar um pouco de seus conhecimentos.

À Diretora da Universidade Estadual do Maranhão (Campus Zé Doca), Dra. Elijames Moraes dos Santos Muniz, pela maestria com que gere esta instituição.

Aos professores que fizeram parte da nossa formação, pelo compromisso, pelos ensinamentos, por cada palavra de incentivo e por deixarem marcas que levaremos para sempre. Vocês são verdadeiros mestres da vida.

A todos os nossos colegas de sala, pelas trocas de experiências e saberes, pelas agradáveis lembranças e pela amizade consolidada entre nós.

Às nossas companheiras de vida, de quem muitas vezes abdicamos momentos únicos em razão da árdua tarefa a que nos propusemos neste trabalho. Vocês, com certeza, foram fundamentais, pois sempre estiveram ao nosso lado com incessante motivação e compreensão. Amamos vocês!

E, finalmente, agradecemos à nossa família e a todos que contribuíram para a conclusão desta pesquisa e torcem pelo nosso sucesso.

“A palavra é o meio de que o homem dispõe para realizar sua humanidade”.

Mikhail Bakhtin

RESUMO

A linguagem é um elemento central e dinâmico no meio social, sendo sua compreensão essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivas. Assim sendo, este trabalho trata da importância da concepção de linguagem sociointeracionista no processo ensino-aprendizagem, com o objetivo de propor práticas didáticas fundamentadas nessa abordagem para estudantes do Ensino Médio. Para tanto, realiza-se uma investigação em duas turmas do ensino médio para fazer uma análise comparativa de como os professores compreendem e aplicam essa concepção em suas práticas. O trabalho tem como embasamento teórico as valiosas contribuições de autores como: Vygotsky (2000, 2001), Bakhtin (2011), Bakhtin/Volochinov (2006/1929), Travaglia (1997), Geraldi (2011), Koch (2008, 2013), no que se refere à concepção de linguagem sociointeracionista, bem como, de Bronckart (2006), no que tange ao interacionismo sociodiscursivo. A pesquisa também enfatiza a relevância de explorar diferentes gêneros textuais/discursivos no ensino da Língua Materna, como forma de possibilitar aos alunos o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para atuação no contexto social. A metodologia empregada inclui pesquisa descritiva, quanto aos objetivos, e pesquisa-ação, no que tange aos procedimentos, com uma abordagem qualitativa, envolvendo observação de aulas, aplicação de questionários e de uma sequência didática explorando o gênero textual crônica. Os resultados demonstram que a concepção sociointeracionista contribui significativamente para o desenvolvimento linguístico e comunicativo dos estudantes, capacitando-os a se tornarem cidadãos críticos e conscientes. O trabalho com a sequência didática revelou que os alunos desenvolveram uma compreensão mais aprofundada e diversificada dos objetos de estudo, além de fomentar a empatia e o respeito pelas diversas experiências sociais, evidenciando que práticas pedagógicas baseadas nessa abordagem são essenciais para uma educação mais inclusiva e participativa, em que os alunos desempenham um papel ativo na construção do conhecimento, aprimorando habilidades sociais e emocionais cruciais para o seu crescimento como cidadãos.

Palavras-chave: concepções de linguagem; concepção sociointeracionista; gênero textual; sequência didática; ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

Language is a central and dynamic element in the social environment, and its understanding is essential for effective development of pedagogical practices. Accordingly, this study treats the importance of the socio-interactionist conception of language in the teaching-learning process, intending to propose didactic practices based on this approach for high school students. To this end, an investigation was performed in two high school classes to conduct a comparative analysis of how teachers understand and apply this conception in their practices. The theoretical foundation of the study is supported by the valuable contributions of authors such as Vygotsky (2000, 2001), Bakhtin (2011), Bakhtin/Volochinov (2006/1929), Travaglia (1997), Geraldi (2011), Koch (2008, 2013), with regards to the socio-interactionist conception of language, as well as Bronckart (2006), in relation to sociodiscursive interactionism. The research also emphasizes the relevance of exploring different textual/discursive genres in the teaching of the first language, as a way to enable students to develop the skills and competencies necessary for social engagement. The methodology used includes descriptive research, in terms of objectives, and action research, in terms of procedures, with a qualitative approach involving classroom observation, application of questionnaires, and a didactic sequence exploring the textual genre of chronicles. The results demonstrate how the socio-interactionist conception significantly contributes to the linguistic and communicative development of students, empowering them to become critical and aware citizens. The work with the didactic sequence revealed that students developed a deeper and more diversified understanding of the objects of study, in addition to fostering empathy and respect for different social experiences, highlighting pedagogical practices based on this approach are essential for a more inclusive and participative education, where students play an active role in the construction of knowledge, enhancing crucial social and emotional skills for their growth as citizens.

Keywords: conceptions of language; socio-interactionist conception; textual genre; didactic sequence; teaching-learning.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: UM BREVE PANORAMA	13
3	A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM SOCIOINTERACIONISTA: APROFUNDANDO A DISCUSSÃO	16
3.1	Concepção sociointeracionista e ensino de língua na perspectiva dos documentos oficiais	19
3.2	Contribuições da concepção sociointeracionista no processo ensino- aprendizagem	25
3.2.1	Práticas de leitura, oralidade e escrita (produção textual) na perspectiva sociointeracionista	27
4	METODOLOGIA	34
4.1	Caracterização da pesquisa	34
4.2	Universo da pesquisa	37
4.3	Procedimentos	39
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	43
5.1	Investigação e compreensão das práticas docentes	43
5.2	Aplicação da sequência didática e avaliação do processo ensino- aprendizagem	49
5.3	Proposta pedagógica na perspectiva sociointeracionista de linguagem e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)	54
5.3.1	A Sequência Didática e o trabalho com leitura na perspectiva sociointeracionista e do ISD	56
5.3.2	A Sequência Didática e o trabalho com a oralidade na perspectiva sociointeracionista e do ISD	58
5.3.3	A Sequência Didática e o trabalho com a escrita (produção textual) na perspectiva sociointeracionista e do ISD	60
6	CONCLUSÃO	64
	REFERÊNCIAS	67
	APÊNDICES	72

1 INTRODUÇÃO

A linguagem constitui elemento central e dinâmico no meio social e, em função disso, passou por diversas transformações ao longo da história, incluindo-se nesse contexto a forma como ela foi considerada em sua função de instrumento mediador do processo ensino-aprendizagem. Essas mudanças também se manifestam na atuação dos agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem, como docentes e discentes (Castro, 2021).

Nesse sentido, ao tratar do papel da linguagem na educação, é necessário apropriar-se dos conhecimentos historicamente produzidos, de que fazem parte as diferentes concepções sobre ela construídas, assim como, os impactos disso no processo ensino-aprendizagem de Língua Materna. Nesse contexto, a concepção de linguagem na perspectiva sociointeracional emerge como a maneira mais eficaz na condução do processo de ensino e no desenvolvimento da aprendizagem, considerando a sua natureza dinâmica e interativa.

É evidente que a concepção sociointeracionista, em vez de encarar a língua como um conjunto de regras e estruturas fixas, revela-se como uma nova forma de pensar o processo ensino-aprendizagem. E essa reflexão é significativa, visto que os docentes passam a encarar os alunos não apenas como meros receptores passivos, mas como sujeitos que atuam ativamente para a aquisição do conhecimento. Além disso, por meio da interação, realizam-se debates nas mais diversas trocas comunicativas, possibilitando o uso da linguagem para manifestar suas próprias percepções de mundo.

A referida abordagem linguística alinha-se às concepções metodológicas do interacionismo sociodiscursivo, uma abordagem contemporânea e relevante para o ensino, que orienta o uso de gêneros textuais/discursivos como unidade de trabalho no ensino da Língua Materna (Brasil, 2018), pois estes permitem aos educandos o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes às exigências de um contexto social letrado. Desse modo, essa perspectiva de trabalho com os estudantes favorece-lhes não apenas a aprendizagem da organização da língua, mas também a lidar com a diversidade textual e a adequação da linguagem aos contextos de uso, ensejando uma utilização linguística crítica.

Os documentos orientadores da Educação Básica (Brasil, 1997, 2013, 2018) evidenciam uma concordância com essa visão, por considerar que essa

concepção propicia o desenvolvimento de um aprendizado crítico e a formação para a cidadania. Essa perspectiva da interação, aliada ao interacionismo sociodiscursivo, crucial no contexto escolar, instaura a promoção de discussões, trabalhos em grupo e atividades colaborativas, possibilitando o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, a divulgação de conhecimentos e o aprimoramento de habilidades sociais e emocionais cruciais para o crescimento pleno dos discentes.

Nessa esteira, surge a problemática que norteia este trabalho, qual seja: no processo ensino-aprendizagem, os professores têm adotado a linguagem na perspectiva sociointeracionista e, em caso positivo, de que modo essa abordagem tem contribuído para criar condições favoráveis ao desenvolvimento do aprendizado dos educandos?

Voltando o foco para essa questão, o presente estudo aborda a importância da concepção de linguagem sociointeracionista, no processo ensino-aprendizagem, tendo como objetivo geral propor práticas didáticas fundamentadas nessa concepção de linguagem para turmas do Ensino Médio. Os objetivos específicos consistem em: investigar se os professores compreendem e exploram a concepção sociointeracionista em suas práticas pedagógicas; aplicar uma sequência didática baseada na concepção em questão, explorando o gênero textual crônica; propor, com base nos resultados da sequência didática, o desenvolvimento de práticas pedagógicas assentadas na concepção de linguagem sociointeracionista, no ensino de Língua Portuguesa.

É válido salientar que, de acordo com a perspectiva sociointeracionista, as práticas de leitura, escrita e oralidade são atividades sociais que influenciam a maneira como se pensa e interage com o mundo, uma vez que elas possibilitam que os estudantes obtenham informações, manifestem pensamentos e sentimentos, além de fomentar uma interação relevante com outras pessoas.

Para fundamentar a investigação, foram utilizadas contribuições teóricas de estudiosos como Vygotsky (2000, 2001), Bakhtin (2011), Bakhtin/Volochinov (2006/1929), Travaglia (1997), Geraldi (2011), Koch (2008, 2013), entre outros, no que se refere à concepção de linguagem sociointeracionista, bem como, de Bronckart (2006), no que tange ao interacionismo sociodiscursivo. Esses teóricos oferecem valiosas contribuições sobre a concepção de linguagem sociointeracionista, e suas ideias têm sido amplamente discutidas e aplicadas em diversos campos.

Nesse sentido, considera-se importante discutir esse tema porque ele tem potencial para redimensionar as práticas de ensino, uma vez que são resultados de escolhas teóricas e de métodos empregados para apoiar, ressignificar, o ensino de línguas e o desenvolvimento da linguagem em sala de aula.

Do ponto de vista sociointeracional, conforme depreende-se do pensamento de Geraldi (2011), a linguagem atravessa o processo de ensino e amplia as possibilidades de formação do conhecimento, posto que essa concepção considera o sujeito que fala e pratica ações que só podem ser realizadas no ato da fala. Além disso, essa perspectiva interacionista leva em conta como o sujeito provoca efeito de sentido sobre o seu interlocutor durante a enunciação, ou seja, o sujeito que fala constrói significados que não existiam antes do ato da interação verbal.

Nessa perspectiva, considerando a interação com uma ação entre sujeitos, cabe refletir-se acerca de qual a forma mais adequada de utilização da linguagem no processo de formação dos sujeitos no contexto educacional.

Portanto, a presente pesquisa ampara-se em estudos que comprovam os benefícios da compreensão da linguagem como um fator de interação e de mediação no processo ensino-aprendizagem, haja vista que, por ser essa uma abordagem que focaliza a interação, produz um impacto significativo no desenvolvimento linguístico e comunicativo dos educandos, capacitando-os para tornarem-se cidadãos competentes, críticos e conscientes em um mundo cada vez mais letrado.

No âmbito metodológico, trata-se de pesquisa descritiva, quanto aos objetivos, e pesquisa-ação, no que tange aos procedimentos. Quanto à abordagem, adotou-se a natureza qualitativa.

O trabalho está organizado da seguinte forma: introdução, em que se apresenta o escopo da pesquisa; referencial teórico, em que são discutidos aspectos como: um breve panorama sobre as concepções de linguagem; a concepção de linguagem sociointeracionista: aprofundando a discussão; concepção sociointeracionista e ensino de língua na perspectiva dos documentos oficiais; contribuições da concepção sociointeracionista no processo ensino-aprendizagem e abordam-se também práticas de leitura, escrita e oralidade na perspectiva sociointeracionista.

Na sequência, descreve-se a metodologia, em que são detalhados a caracterização, o universo e os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados; seguem-se a isso os resultados e discussão, seção em que são apresentados

e interpretados os achados da pesquisa; por fim, tem-se a conclusão, em que são sintetizadas as principais contribuições do estudo e indicações para pesquisas futuras.

2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: UM BREVE PANORAMA

A linguagem sofreu várias mudanças na forma como foi compreendida ao longo da história da humanidade, tendo em vista que determinados momentos sociais e históricos instauraram novas formas de concebê-la. Essas transformações têm evidenciado a natureza dinâmica da linguagem no contexto social, impactando a atuação dos sujeitos encarregados do processo ensino-aprendizagem de línguas, a saber, os professores e educandos.

Ao longo da história, diversas foram as abordagens teóricas que empreenderam explicar como a linguagem funciona e qual é seu papel na comunicação humana, pois é justamente por meio da linguagem que os indivíduos se tornam capazes de descrever o mundo em que vivem e interagir socialmente.

Nesse sentido, as principais concepções de linguagem que, construídas ao longo da história dos povos, a partir de suas necessidades, orientaram e continuam orientando suas interações, bem como o processo ensino-aprendizagem, classificadas tanto por Geraldi (2011) quanto por Koch (2013) em três grandes grupos: a) expressão do pensamento; b) instrumento de comunicação; c) forma/lugar de interação.

Segundo Geraldi (2011, p. 34), a concepção de linguagem como expressão do pensamento “refere-se basicamente aos estudos tradicionais”, que consideram a língua como um objeto pronto que os falantes usam invariavelmente. Para o autor, “se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam”.

Geraldi critica o fato de que, ao focar na língua como expressão individual do pensamento, a concepção tradicional não leva em consideração a importância do contexto social no ato da produção e interpretação dos enunciados. Colocando de outro modo, o autor entende que essa perspectiva desconsidera a dinâmica da linguagem, sua contínua transformação e mudança, resultante das relações sociais, além do papel ativo desenvolvido pelos falantes na formação dos significados.

Essa visão tradicional da linguagem sugere que a capacidade de um indivíduo pensar é algo que está diretamente relacionada à sua habilidade de poder

se expressar verbalmente. Esse olhar assume-se exclusivo no sentido de que exclui indivíduos com problemas de comunicação e que não possuem domínio da norma padrão do idioma.

Nessa abordagem, segundo entende Travaglia (1997), o ato de utilização da linguagem, isto é, a enunciação, se constitui uma ação de caráter individual, restrita a uma individualidade, que não se influencia pelo outro nem pelas circunstâncias que compõem a situação social em que a enunciação ocorre.

A base para esse pensamento está na ideia de que a linguagem traduz o que é construído na mente do usuário da língua, o que significa dizer que a linguagem se constitui espelho que reflete o pensamento. Dentro dessa concepção de linguagem, a língua é entendida como um sistema de regras inalteráveis, completas e sem a interferência da sociedade.

Discorrendo sobre as proposições fundamentais dessa primeira tendência de concepção, Bakhtin e Volochinov afirmam que nesse modelo de se trabalhar a linguagem:

A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala. [...] A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado (Bakhtin; Volochinov, 2006, p. 72).

O resultado direto advindo dessa concepção é que, dentro do sistema educacional, os docentes defendem e aplicam o uso das regras para o desenvolvimento das habilidades de falar e escrever bem e, fazendo isso, restringem as práticas ao “certo” ou “errado”.

Nesse viés, no processo de ensino é considerada apenas uma variante da língua, aquela que é a convencionada como padrão ou culta. As demais ocorrências do uso da língua, as ditas não padrão, são desconsideradas nesse modelo, de forma que não há relação com a língua viva usada no cotidiano. Daí surge a máxima dessa concepção de que quem não domina as regras desse sistema é um indivíduo que não organiza de forma lógica o seu pensamento.

A segunda concepção de linguagem concebe a língua como um código. A essa concepção Bakhtin e Volochinov (2006, p. 71) chamaram de “objetivismo abstrato”. Em Geraldi (2011, p 34) é renomeada para “linguagem como instrumento

de comunicação”, com fundamento oriundo do estruturalismo, que compreende o processo linguístico como um conjunto de signos, os quais vão se combinando por meio de regras para transmissão de determinada mensagem do emissor para o receptor.

De acordo com Koch (2013), a linguagem vista como um código, que constitui o sistema, tem como propósito apenas a transmissão de informações. Nesse caso, a língua é vista como algo estritamente objetivo e exterior ao pensamento particular, o que limita o estudo ao funcionamento interior da língua e desconsidera o seu uso nas mais variadas situações sociais.

Segundo Travaglia (1996), essa perspectiva está diretamente ligada aos elementos comunicativos, em que o falante deseja transmitir uma mensagem a um ouvinte e, assim, coloca-a “em código e a remete para o outro através de um canal. O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem. É a decodificação” (Travaglia, 1996, *apud* Fuza, 2011, p. 485).

Alinhado a esse pensamento, Jakobson (1975, p. 23) coloca a comunicação como um processo que envolve a transmissão de uma mensagem de um emissor para um receptor, explicando que, num processo de comunicação normal, “o decodificador recebe uma mensagem. Conhece o código. A mensagem é nova para ele e, por via do código, ele a interpreta”.

O código, como se pode perceber, é de extrema importância para a comunicação, pois é “a partir do código que o receptor compreende a mensagem” (p. 23). Nesse processo, segundo o autor, o codificador tem a responsabilidade de transformar a informação em um código que seja compreensível ao ser transmitido e o decodificador é aquele que interpreta esse código, extraindo dele o significado da mensagem.

Embora essa perspectiva de linguagem como instrumento de comunicação entenda a língua como fato social, percebe-se que ela coloca em destaque a própria língua (código), dando pouco destaque a outros elementos fundamentais nas situações de uso: os sujeitos envolvidos nesse ato e o contexto. Nesse sentido, apoiando-se nos estudos de natureza estruturalista, essa concepção limita-se apenas ao funcionamento interno da língua, devendo-se destacar que, de modo geral, ela permeou a formação docente, e conseqüentemente o processo ensino-aprendizagem, durante muitos anos e ainda está presente em sala de aula.

A terceira concepção de linguagem concebe a língua como forma de interação social. Desenvolvida no Círculo de Bakhtin, defende que a linguagem tem seu lugar na interação entre os sujeitos, ou seja, por ser um fenômeno de manifestação social, a língua torna-se viva no processo da enunciação.

Para Geraldi (2011), essa concepção é mais do que a possibilidade de uma transmissão de informações de um emissor a um receptor. Assim, compreende-se que é por meio da linguagem que ideias e experiências são compartilhadas, visto que a língua, como fator social, é intrínseca a cada ser humano, sofre influências dos processos socioculturais e históricos, atribuindo a cada indivíduo um modo particular de perceber o mundo em seu contexto. Por isso, o autor diz que “a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala exerce ações que não conseguiria executar, a não ser falando” (Geraldi, 2011, p. 34).

Esta visão, também conhecida como sociointeracionista, se fundamenta numa perspectiva dialética do processo de aquisição de conhecimento, buscando evidenciar a linguagem como uma característica social, resultante de uma construção coletiva e de interações entre os indivíduos. Assim, a linguagem começa a ser vista como um elemento que forma o indivíduo, desempenhando um papel social e comunicativo.

3 A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM SOCIOINTERACIONISTA: APROFUNDANDO A DISCUSSÃO

A linguagem pode ser compreendida como produto da ação comunicativa desenvolvida pelo gênero humano ao longo da sua história, sendo esta resultante de suas necessidades de interações. Desse modo, tornou-se possível a construção descritiva do mundo e da realidade em que se interage socialmente.

Segundo Bakhtin e Volochinov (2006, p. 127) “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Colocando em outros termos, a essência da língua é formada pelo fenômeno social da interação verbal, que ocorre por meio da mensagem produzida, tornando, assim, impossível entender o fenômeno da produção linguística sem levar em conta os elementos sociais e ideológicos que o compõem, já que a interação verbal é a essência da língua.

De acordo com Antunes (2014, p. 18), o conceito de interação “aplica-se a toda ação entre dois sujeitos”, sendo, portanto, uma ação conjunta, ou seja, trata-se de uma atividade que envolve mais de um indivíduo no processo de execução. Por isso, ela defende que a interação é um ato de reciprocidade, visto que, nesse processo, os indivíduos influenciam-se durante o processo de troca de informações. Assim, o organismo e o ambiente exercem interações mútuas, permitindo alterações não individuais. Nesse contexto, os indivíduos vão formando seus conhecimentos através de suas interações com o mundo físico e social.

Alinhada a esse conceito, a ideia de interação é crucial na esfera educacional, em que há uma troca contínua de informações entre discentes, docentes e outros integrantes da comunidade escolar no ato da comunicação. É esse ato interacionista com colegas e professores que possibilita aos alunos expressarem sua visão da realidade, suas inquietações, emoções e a entenderem o posicionamento e os sentimentos dos outros, auxiliando no desenvolvimento da empatia e das identidades.

Nesse aporte, é de fácil percepção a relevância de se construir relações sociais para o desenvolvimento do alunado, pois é a partir delas que os indivíduos estabelecem conexões uns com os outros, ampliam a sua percepção de mundo e, conseqüentemente, constroem uma compreensão da realidade na qual estão inseridos, resignificando o seu rol de conhecimentos. Essas interações também contribuem para o desenvolvimento interacional do indivíduo, uma vez que é através da interação com o ambiente e com os sujeitos que se pode praticar atos concretos da enunciação, agindo sobre o interlocutor, estabelecendo, assim, a sua identidade.

Corroborando esse pensamento, Gonçalves (2024, p. 2) afirma, muito acertadamente, que:

A interação tende a provocar mudanças tanto no sujeito quanto no destinatário, porque agimos sobre os outros e os outros sobre nós. A língua não se separa do indivíduo. Aprendê-la significa, a nosso ver, criar situações sociais idênticas às que vivenciamos no cotidiano. Em outros termos, o ato interlocutivo não deve se isolar das atividades cotidianas, visto que a linguagem não está dissociada de nossas ações e, portanto, aprender uma língua significa participar de situações concretas de comunicação.

Nesse sentido, compreende-se que nas situações de conversações, em especial no contexto educacional, em que há trocas imediatas de informações face a

face, ocorrem ajustes mútuos que vão tornando a ação da linguagem um fenômeno dialógico, visto que é realizado em conjunto, reciprocamente.

Nessa perspectiva, torna-se importante observar o que pensa Vygotsky (2001), quando postula que o processo de aprendizagem não deve ser entendido como uma ação individual, mas como uma construção coletiva. Ele compreende a aprendizagem como um processo social e compartilhado, realizado com ajuda de outras pessoas que, no caso da escola, são os professores e os colegas de sala de aula. Assim, o processo de aprendizagem ocorre a partir da aquisição de novos conhecimentos, habilidades, da apropriação de valores e atitudes através do estudo, do ensino ou da experiência.

A aprendizagem por meio da interação é um processo fundamental, uma vez que consegue fazer dos interagentes sujeitos construtores do conhecimento, sendo este essencial para o desenvolvimento de uma formação que vá além da comunicação, que objetiva unicamente transmitir informações e conhecimentos prontos.

Por isso, quando o educando está interagindo com a linguagem, falando-ouvindo, em uma relação de parceria, suas vivências e experiências se transformam em conhecimento, isto é, aquilo que é desconhecido vai estabelecendo ligação com o conhecido. Essas experiências auxiliam o sujeito na ampliação da sua realidade e visão do mundo.

Geraldi (2011, p. 35), quando trata sobre a interação linguística, no seu livro: O texto na sala de aula, diz que “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo”. A proposta dele é que no processo de estudar a língua procura-se detectar os compromissos que vão sendo criados por meio da fala e as condições que precisam ser ocupadas pelo usuário da língua para falar de determinada maneira em um contexto específico de interação.

Assim, no ensino da língua, é muito mais importante estudar e estimular essas relações que se constroem entre os sujeitos, quando falam, do que apenas levá-los a estabelecerem classificações, nomenclaturas e denominarem os tipos de sentenças que se apresentam no sistema de ensino normativo/descritivo.

Seguindo nessa mesma linha óptica, Bakhtin e Volochinov, discorrendo sobre o fato de que a linguagem não deve ser compreendida como um sistema

abstrato de formas linguísticas isoladas, mas sim como um fenômeno social de interação verbal, destacam que:

O ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social (Bakhtin; Volochinov, 2006, p. 111).

Depreende-se a partir dessa perspectiva que, diferentemente das concepções em que a língua era utilizada apenas para externar o pensamento ou transmitir informações, a concepção de linguagem sociointeracionista, que situa a linguagem como um espaço de interação humana, prioriza o sujeito que pratica a ação da fala. Essa abordagem interacional apresenta-se no contexto educacional como a maneira mais eficaz e eficiente para a condução do processo educacional e do desenvolvimento da aprendizagem, posto que atravessa esse sistema de ensino e amplia as possibilidades de construção do conhecimento.

Tomando por base essas ideias, pode-se conceber uma nova dimensão do espaço educacional, que permite a expressão da diversidade de métodos e esquemas de construção do conhecimento, juntamente com a transformação do trabalho pedagógico em uma ação compartilhada no espaço de elaboração conjunta, valorizando essa interação dialógica, tal como os documentos oficiais orientam em relação ao desenvolvimento das práticas de linguagem, principalmente em relação ao ensino de língua materna.

3.1 Concepção sociointeracionista e ensino de língua na perspectiva dos documentos oficiais

Os documentos norteadores da educação brasileira, tais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares e Bases Nacionais (DCNs) defendem claramente que o ensino de língua materna deve ser orientado pela perspectiva de uma linguagem sociointeracionista, tendo como propósito desenvolver a aprendizagem crítica pretendida pela disciplina e, conseqüentemente, pelo contexto social contemporâneo, principalmente no que diz respeito à construção da cidadania e de uma consciência crítica sobre a linguagem e os aspectos sociopolíticos do ensino da língua.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, p. 21) afirmam que “o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista”. De acordo com essas orientações, o sujeito tem a capacidade de partilhar ou construir visões de mundo e produzir conhecimentos por meio do domínio da língua.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) realçam a importância do conhecimento linguístico e da interação para a formação cidadã e para a participação ativa na sociedade quando afirmam que:

Em suas singularidades, os sujeitos da Educação Básica, em seus diferentes ciclos de desenvolvimento, são ativos, social e culturalmente, porque aprendem e interagem; são cidadãos de direito e deveres em construção; copartícipes do processo de produção de cultura, ciência, esporte e arte, compartilhando saberes, ao longo de seu desenvolvimento físico, cognitivo, socioafetivo, emocional, tanto do ponto de vista ético, quanto político e estético, na sua relação com a escola, com a família e com a sociedade em movimento (Brasil, 2013, p. 35).

A apropriação dessa habilidade, domínio da língua, constitui-se elemento fundamental para que o indivíduo desenvolva a plena participação social, pois é justamente por meio dela que os homens se comunicam, constroem mecanismos de interação e conseguem se posicionar no mundo. Essas diretrizes estabelecem que a linguagem não está reduzida a uma simples ferramenta que as pessoas utilizam para poder expressar-se, pois ela se apresenta essencialmente como o meio vivo e dinâmico pelo qual o usuário da língua torna-se capaz de construir o saber, ter acesso à informação e defender suas ideias.

Nesse sentido, o ensino da língua deve assegurar que as pessoas não só aprendam a decifrar o código escrito, mas compreendam sua função social. Por isso, os PCNs descrevem que:

A língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (Brasil, 1997, p. 22).

Ao dominar a língua, uma pessoa alcança maior autonomia para entender textos variados, interpretar informações, argumentar em discussões e exercer plenamente sua cidadania. Esse conhecimento possibilita que ela transite entre

diferentes contextos sociais, aprimorando sua habilidade de influenciar e participar das discussões que moldam sua realidade.

Nessa perspectiva, chega-se à compreensão de que a aprendizagem é um processo em que o indivíduo se apropria de novas informações e desenvolve habilidades, que resultam em atitudes e valores. Isso ocorre a partir do contato do indivíduo com as outras pessoas e suas realidades. A comunicação com as pessoas permite que haja construção de novos modos de compreensão do mundo e novas representações e significações sobre ele.

Ao discutir a produção da linguagem, os PCNs (1997, p. 22) declaram que se trata de "um tipo de ação interindividual direcionado a um objetivo específico; um processo de comunicação que ocorre nas práticas sociais presentes em diversos grupos de uma sociedade, em diferentes períodos de sua história". Sendo assim:

A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes (Brasil, 1997, p. 22).

Pode-se perceber que, de acordo com os PCNs, a linguagem deve ser compreendida como uma prática social que vai além do uso de palavras ou frases isoladas. Ela é concebida como um sistema vivo de interação social no qual os falantes se envolvem em contínuas interações para criar significado e compreensão.

A aprendizagem da linguagem, nessa perspectiva, ocorre por meio do uso que se faz dela na interação com os outros. Esta não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção, pois sua realização se dá na interação verbal dos interlocutores. "É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento. Produzindo linguagem, aprende-se linguagem" (Brasil, 1997, p. 22).

De acordo com essas colocações dos PCNs, fica claro que quando a linguagem é produzida, o discurso é produzido. Essa produção ocorre no ato da interação discursiva, pois quando se quer dizer alguma coisa para alguém, faz-se de uma forma específica, dentro de um contexto histórico específico.

Depreende-se, a partir dessa perspectiva, que as escolhas realizadas no processo de produção de um discurso não são aleatórias, e sim resultantes das

condições em que esse discurso é realizado, ou seja, no momento em que acontece a interação verbal entre os indivíduos, o discurso que se produz a partir disso é organizado tendo em vista o leque de conhecimentos que se supõe que o interlocutor domine sobre o tema, a partir do que se acredita serem “suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa” (Brasil, 1997, p. 22).

Nos PCNs (1997, p. 23), o discurso “refere-se à atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto as condições nas quais foi produzido”. A ideia que norteia essa concepção é que a produção desse discurso está diretamente relacionada, de algum modo, com outros discursos já realizados em algum momento, ou seja, eles nunca são produzidos no vazio. A Linguística Textual denomina essa relação entre textos de intertextualidade, enquanto os estudos discursivos a nomeiam de interdiscursividade.

Nessa esteira, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) assume a perspectiva enunciativo-discursiva, compreendendo a linguagem como uma forma de ação interindividual. Essa proposta da BNCC toma o texto como unidade de trabalho e elemento central do processo enunciativo-discursivo, de forma a “sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (Brasil, 2018, p. 67).

Assim, fica evidenciado que esse documento atribui ao ensino de línguas a tarefa de fornecer aos alunos experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, para que esse indivíduo possa ser capaz de participar das diversas práticas sociais constituídas pelas atividades interacionais, oferecendo-lhes, portanto, as condições e ferramentas necessárias para que o sujeito possa acessar diferentes conhecimentos e fontes de informação e com eles interagir criticamente.

Ao abordar a visão enunciativo-discursiva da linguagem, a BNCC sugere que os docentes, em sala de aula, comecem a agir de forma menos normativa e assumam uma postura mais reflexiva. Isso permite que os alunos tenham experiências que auxiliem no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e outras linguagens. Isso porque, segundo esse documento norteador da educação, “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e

monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno do educando” (Brasil, 2018, p. 39).

A abordagem enunciativo-discursiva estimula uma atitude crítica e reflexiva dos estudantes em relação aos textos, incentivando a análise dos diferentes usos da linguagem, bem como suas implicações sociais e ideológicas. Esse procedimento visa desenvolver nos alunos a habilidade de participar de maneira significativa e crítica nas diversas práticas sociais, empregando a linguagem de maneira eficiente e consciente.

Nesses documentos norteadores da educação, é possível verificar que, quando se compreende a linguagem como um processo dialógico, é preciso ter em mente o uso dos gêneros discursivos para que se possa desenvolver as habilidades de interação entre os indivíduos, que provém das associações, comparações e ampliação daquilo que já dominam, a fim de concretizar a comunicação.

O ensino da língua, portanto, deve fomentar e criar estratégias que desenvolvam e aprimorem as práticas de leitura, produção e análise linguística, a partir de enunciados orais e escritos, que estão presentes nas diversas esferas de comunicação humana, que devem ser explorados como eixo de articulação e de progressão do processo ensino-aprendizagem, pois é a partir daí que a linguagem pode ser considerada como processo de interação, visto que se considera os diferentes sentidos que esta assume em diferentes situações sociocomunicativas.

Para Bakhtin (2011), o uso eficaz da língua ocorre através da construção de enunciados, sejam eles oralizados ou escritos. Esses enunciados são dotados de propriedades exclusivas do ato enunciativo, pois se originam nos sujeitos do discurso, refletindo as marcas daqueles que o enunciam e o contexto em que são produzidos.

De acordo com Santana e Santos (2017) é interessante se ter compreensão do processo de produção enunciativa, bem como das estratégias que são próprias deste processo. Por isso elas orientam:

Considera-se, portanto, a esfera social, o contexto imediato e o contexto mais amplo, que marcam a heterogeneidade dos sujeitos, os lugares e as posições sociais historicamente construídos e que atuam sobre as relações estabelecidas na interação dialógica, determinando as condições de produção verbal. Desta forma, aspectos de ordem histórica (subjéctiva) e social (ideológica), tanto do sujeito, quanto do seu interlocutor se destacam como elementos necessários tanto à compreensão da linguagem, quanto à compreensão da relação do sujeito com sua própria língua e com a patologia (Santana; Santos, 2017, p. 177).

O que se pode perceber por meio do pensamento desse autor é uma profunda relação entre os agentes da enunciação e as particularidades que moldam a língua. É nessa relação que se encontram as perspectivas de linguagem sociointeracionista e enunciativo-discursiva, visto que os aspectos sociointeracionistas são fundamentais para o desenvolvimento e construção do saber.

Esse vínculo entre o sociointeracionismo e a concepção enunciativo-discursiva é extremamente necessário, ou até mesmo indissociável, pois as duas perspectivas encontram-se perpassadas uma pela outra. A razão dessa afirmação é que o foco da abordagem sociointeracionista está na interação social, que é realizada utilizando-se da linguagem e da comunicação, que são elementos de preocupação da teoria sociocomunicativa.

A partir dessa conexão, surge o elemento essencial para a enunciação, o discurso. E como ato de expressão, o discurso sempre apresenta características específicas em cada ocorrência. A razão por que isso ocorre está ligada ao fato de que, no ato comunicativo, cada enunciado é produzido por um sujeito singular, que toma posicionamento na produção da linguagem para que possa produzir sentido ao seu interlocutor.

Está claro, então, que a linguagem não constitui um sistema estático, mas sim um lugar de manifestação e construção do sujeito na interação das práticas enunciativas. Esse ato de enunciar não se restringe unicamente em comunicação de um pensamento, mas também expõe a identidade do falante, as intenções e as suas relações sociais. Portanto, os sujeitos da enunciação se apoiam e fazem uso da linguagem, pois é por meio dela que conseguem se expressar, identificar-se e se fazerem entendidos na sociedade.

Com base no que já foi exposto, pode-se depreender que ao produzir um enunciado, o indivíduo faz do discurso um elemento vivo no mundo, dando-lhe significados que são próprios da interação entre quem fala e quem escuta. Nessa mesma perspectiva, Silva (2018, p. 420) entende que “enunciar é inserir um discurso no mundo para significar”, ou seja, o ato da enunciação vai muito mais além de simplesmente falar. Tem a ver com dá luz a um discurso, inserindo-o no mundo com o propósito de transmitir sentido.

A ideia central desse pensamento consiste no fato que, ao se produzir algum enunciado, os sentidos são moldados pela interação entre o falante e o ouvinte. Assim, quando um enunciado é produzido, isso não acontece isoladamente; ele é

perpassado por outros discursos, pelo contexto de vivência dos sujeitos, que influencia no enunciado, e pelas intenções do falante. Por meio da interação existente nesse ato sociocomunicativo, cada um desses elementos contribui para a concepção do significado daquilo que é dito.

Constata-se, portanto, na prática da enunciação, que o sujeito não apenas comunica algo, mas também atribui ao seu discurso um papel ativo na sociedade. Nessa atividade de comunicação e interação, o discurso ganha forma e significado a depender da maneira como é inserido em situações reais, em que as palavras evidenciam sutilezas, sentimentos, entonações e interpretações que vão além do que está propriamente dito.

Por essa razão, o enunciado nunca se limita apenas a uma repetição do já dito, mas sempre apresentará alguma novidade, e essas podem estar na escolha e colocação das palavras no discurso, no tom da sua pronúncia, na estrutura apresentada pelo sujeito ou na interpretação que se faz daquilo que é enunciado.

3.2 Contribuições da concepção de linguagem sociointeracionista no processo ensino-aprendizagem

A interação social é fundamental para a formação da aprendizagem escolar. Os educandos, nessa perspectiva, se desenvolvem mutuamente por meio de debates, trabalhos em equipe e atividades de colaboração. Ao envolverem-se em atividades de natureza coletiva, os estudantes não só compartilham saberes, mas também aprimoram competências sociais e emocionais que são essenciais para o seu desenvolvimento.

Um aspecto fundamental nesse processo é que essa troca de vivências e experiências possibilita que os alunos desenvolvam uma compreensão mais aprofundada e diversificada dos objetos de estudo, além de fomentar a empatia e o respeito pelas diferentes perspectivas. A educação, sob esse viés, se transforma em um processo dinâmico e colaborativo, no qual todos se beneficiam mutuamente.

O envolvimento em atividades colaborativas ajuda os alunos a desenvolverem habilidades sociais importantes, como liderança, cooperação e resolução de conflitos, tornando o processo de aprendizagem mais atrativo e pertinente para eles. Esse procedimento possibilita que os estudantes construam

significados mais profundos e compreensões mais ricas dos temas, fundamentados em suas vivências pessoais e no contexto sociocultural.

A cooperação, nessa abordagem, estimula os educandos a se tornarem mais independentes e responsáveis pelo seu próprio aprendizado, promovendo o pensamento crítico e aprimoramento da(s) habilidade(s) de solucionar problemas de maneira autônoma. Esses elementos evidenciam como a educação colaborativa e dinâmica pode revolucionar a experiência educacional, tornando-a mais inclusiva, participativa e eficiente.

A partir do contexto sociocultural e das experiências dos alunos constrói-se um conhecimento que, por meio dessas vivências, valoriza a diversidade e os diferentes pontos de vista dentro do ambiente escolar. Essa diversidade é uma das maiores vantagens de uma sala de aula, posto que cada aluno traz uma perspectiva única que pode enriquecer o ambiente de aprendizado.

À vista disso, quando as diferentes particularidades que cada aluno traz são reconhecidas e valorizadas, estabelece-se um ambiente de ensino mais rico e dinâmico. Essa relação entre alunos de diferentes contextos culturais, sociais e pessoais promove uma troca de ideias que expande os horizontes de todos. Isso acontece porque:

É por meio de nossas individualidades, que nós aprendemos uns com os outros, compartilhando saberes e experiências. Em um processo de aquisição interativo, coletivo e paradoxal, a convivência é um elemento humano essencial, que torna possível a realização do ensinar e aprender (Fontes *et al.*, 2022. p. 25).

Seguindo essa visão, pode-se tomar como exemplo alunos provenientes de uma área rural, que desenvolveram conhecimentos e habilidades sobre aspectos da natureza e trabalham com a agricultura. Esses estudantes podem enriquecer consideravelmente o processo de aprendizado com os saberes que envolvam a vida no campo, já os estudantes de ambiente urbano podem ampliar o aprendizado compartilhando suas experiências com tecnologia e inovação.

Esse intercâmbio de conhecimentos enriquece o processo ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, apresenta aos alunos uma visão ampla da sociedade globalizada e interconectada, além de promover um ambiente de aprendizado mais equitativo e inclusivo.

Ao sentirem-se valorizados e ouvidos, os estudantes tornam-se mais comprometidos e estimulados a se envolverem de maneira ativa nas atividades

escolares. Isso gera um ciclo positivo de aprendizagem, em que cada aluno contribui para o crescimento coletivo da turma.

Nesse processo, os alunos são motivados a se tornarem protagonistas da construção de sua aprendizagem, e assim desenvolverem autonomia intelectual e pensamento crítico; são encorajados a descobrirem novos conhecimentos, questionarem e refletirem sobre o que aprendem.

A linguagem, portanto, nessa concepção de ensino, é considerada como instrumento essencial para a construção cognitiva, pois é por meio da comunicação que os alunos formam significados e compreensões mais elevadas.

Esses reflexos mostram como a perspectiva sociointeracionista modifica a dinâmica educacional, promovendo um ambiente de aprendizagem mais interativo, inclusivo e centrado no aluno.

3.2.1 Práticas de leitura, oralidade e escrita (produção textual) na perspectiva sociointeracionista

As práticas de leitura, escrita (produção textual) e oralidade são atividades sociais que moldam a nossa forma de pensar e de interagir com o mundo. Elas possibilitam que o indivíduo seja capaz de acessar informações, expressar suas ideias e emoções, além da interação profunda e significativa com outros. Além disso, essas atividades são fundamentais para o aprimoramento do raciocínio crítico e da criatividade.

Por um longo período, essas práticas foram vistas como habilidades isoladas, que deveriam ser aprimoradas por meio de exercícios mecânicos e descontextualizados (Castro, 2021). Por efeito disso, essa perspectiva convencional tem sido fortemente contestada por teóricos da linguagem que defendem uma perspectiva mais social e interativa do processo de construção dos significados. Para tanto, cabe aqui discutir sobre os pressupostos fundamentais de uma teoria sociointeracionista e suas implicações para uma compreensão mais aprofundada das práticas de leitura, oralidade e escrita (produção textual) no ambiente escolar.

No que se refere à prática da leitura, é importante observar que ela se constitui elemento fundamental em todas as esferas sociais, mas não basta pensá-la como algo objetivo e concreto, é necessário entender que o ato de ler é um processo que permite criticidade, “que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita

ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 1989, p. 9). Ante essa reflexão, conota-se a relevância de situar a leitura ao próprio processo de desenvolvimento, isto é, perceber e exteriorizar o percurso que levaram à gênese da ideia.

Alinhados com as ideias das autoras supracitadas, Angelo e Menegassi (2022) veem a leitura como uma atividade de criação de significados que representa um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos social e historicamente situados, ou seja, para eles a leitura nasce de um diálogo que se estabelece entre os sujeitos que se encontram sócio e historicamente situados.

Ver a leitura por esse prisma, como uma atividade de criação de significados que representa um diálogo vivo, implica compreender que a leitura não se resume a um ato passivo de decifração de palavras, mas um processo ativo e dinâmico de construção de sentidos (Koch, 2008). Neste contexto, a autora defende a leitura como uma conversa entre o leitor e o escritor, intermediada pelo texto, onde ambos são afetados por suas vivências sociais e históricas.

Dentre os aspectos fundamentais à compreensão dessa abordagem sociointeracionista da leitura, pode-se destacar que, nessa perspectiva, a interpretação textual e a atribuição de significados podem variar conforme o contexto e as experiências do leitor, haja vista ser a leitura um processo interativo e contínuo no qual o leitor incorpora suas próprias percepções, valores e saberes já adquiridos para a compreensão e significação do texto, de modo que:

A leitura sob esta perspectiva é vista como sendo a produção de sentidos, o aluno não é colocado como um sujeito passivo, mas como aquele que interage com o texto, ou melhor, é estabelecida uma certa interlocução, ou um diálogo entre autor-texto-leitor, o aluno interage com o autor do texto, relaciona o que leu com os conhecimentos que possui sobre a situação (Cossa, 2024, p. 140).

Considerando que tanto o escritor quanto o leitor estão situados em contextos históricos e sociais particulares, que influenciam profundamente suas visões e interpretações, pode-se afirmar com segurança que a leitura, portanto, é um encontro entre essas diferentes visões de mundo.

Assim, a leitura sob esse olhar sociointeracionista ressalta a importância do contexto e da interação na construção de significados, reconhecendo que cada leitura é singular e influenciada pelas experiências individuais e coletivas dos leitores. Essa atividade social vai além da simples tarefa de decifrar palavras, ou seja, “ler é

considerado o ato de atribuir significado ao texto, dependendo das experiências prévias do leitor diante dele” (Fuza; Menegassi, 2019, p. 161).

Nessa concepção de leitura, o aluno-leitor não é alguém que se preocupa apenas em copiar trechos de textos que não apresentam nenhum nexos com sua realidade, muito pelo contrário, ele associa o que está sendo lido com as suas vivências, “mobiliza uma série de eventos que vão ajudando-o a construir significados, pelo que este não é um simples receptor” (Cossa, 2024, p. 140), o escritor ou autor também não é o único detentor da palavra, nem o sentido do seu texto está unicamente em sua consciência.

No que tange a essa construção de sentidos por meio da interação que se faz pela leitura, Kleiman (2002, p. 24) informa que:

É durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão. Não é, contudo, qualquer conversa que serve de suporte temporário para compreender o texto.

Nessa direção, o método interacionista valoriza a intervenção e contribuição de um mediador, podendo ser o próprio professor ou mesmo um colega mais experiente, que conduz a discussão e auxilia no esclarecimento de pontos que não estejam muito evidentes no texto. Essa mediação competente se constitui aspecto essencial na construção de um diálogo produtivo.

Este sistema produz um leitor ativo durante a leitura, o qual, além de interagir com o texto, age com crítica em relação a ele, deduzindo a reconstrução de significados com base na sua interpretação textual e leitura do mundo. Com isso, está claro, portanto, que conceber a leitura em sala de aula, tendo por base a perspectiva interacionista, é uma alternativa para a construção de boas práticas de leitura, o que, de certa forma, possibilita os alunos-leitores alcançarem um nível de letramento satisfatório e desejado.

Sobre a prática da oralidade na perspectiva interacionista, é possível dizer que a troca de ideias e a discussão coletiva permite que diferentes perspectivas sejam consideradas, enriquecendo a compreensão do texto, enfatizando o valor da aprendizagem colaborativa, em que os alunos constroem conhecimentos juntos. Nessa interação, o estudante desenvolve suas habilidades críticas, aprimora sua

capacidade de fazer perguntas, aprende a construir argumentos para justificar seus pontos de vista e interpretar informações de maneira mais profunda.

Segundo entendem Guimarães, Todescato e Apoema (2016, p. 20), ao se tratar a oralidade:

Contribuímos para desenvolver a capacidade de comunicação do/a estudante e o/a preparamos para o uso da língua em diferentes situações, formando, assim, alguém capaz de utilizar as diversas possibilidades que a língua lhe permite, não apenas quando precisar escrever um documento, mas também quando precisar contar um fato, defender um ponto de vista ou vender um produto. Pensar na situação de comunicação, nos/as interlocutores envolvidos/as e no que se deseja expressar, ou seja, na língua em uso quando se quer falar, significa produzir textos orais na perspectiva dos gêneros do discurso.

A ideia defendida pelas autoras aqui se revela no fato de os textos orais terem como característica essencial não serem registrados pela forma escrita, e sim pela memória. Desse modo, esses conhecimentos apreendidos pelo falante vão sendo reestruturados por uma reconstrução de sentidos no ato da prática oral, a partir da interação com o outro, por isso também são caracterizados pelo improvisado, pela pausa e pela repetição de tópicos. Por essa razão, elas defendem que os princípios que orientam a fala são igualmente relevantes quando se percebe que as diversas maneiras de manifestação das expressões orais precisam ser aprimoradas na escola.

Seguindo nesse caminho, Marcuschi e Dionísio (2007) defendem que a oralidade é uma prática social que se manifesta em diversas formas ou gêneros textuais, variando do mais informal ao mais formal, e nos mais diversos contextos de utilização. Nessa visão, conforme os autores, a oralidade é fundamental para a comunicação, pois não está restrita ao ato da fala, mas também inclui outros elementos que são essenciais para a formação do sentido, tais como os gestos que se manifestam no ato da enunciação e as entonações empregadas na fala.

Continuando com esse mesmo padrão de pensamento, Bentes (2011), discorrendo sobre os modos de fala como recursos fundamentais para o desenvolvimento de competências comunicativas orais, orienta os docentes que ao se proporem a abordar a oralidade em sala de aula, é importante levar em conta que toda produção discursiva possui múltiplas camadas de significado, que se manifestam através de vários outros recursos semióticos, além dos recursos linguísticos propriamente ditos.

Segundo essa pesquisadora, existem outras linguagens que são empregadas como ferramentas essenciais para o aprimoramento das habilidades de comunicação oral. Para ela, falar em oralidade diz respeito a:

Um conjunto de linguagens que coocorrem ao mesmo tempo em que falamos: a gestualidade, a postura corporal, a expressão facial e o direcionamento do olhar. A consideração destas outras linguagens leva a uma compreensão da oralidade que ultrapassa, mais uma vez, a visão de que esta é apenas um conjunto de práticas que tem por objetivo maior a transmissão de informações pelo meio sonoro. Considerar a oralidade é, muitas vezes, necessariamente, considerar a percepção visual que se tem do outro e que o outro tem de nós (Bentes, 2011, p. 133-134).

Ao levar em conta essas várias linguagens, é importante notar que a comunicação verbal sempre se relaciona com a percepção visual, isto é, com a maneira como se vê o outro e como cada indivíduo é visto. Esta interação entre linguagem verbal e não verbal fortalece a capacidade de estabelecer conexões e comunicar emoções, significados e as intenções do indivíduo de forma plena.

Nesse viés, Evaristo (2006) entende que o estudo da língua falada envolve muito mais que a materialidade sonora e gestual, devem ser levados em consideração outros elementos, tais como o contexto de interação, que inclui pelo menos dois falantes, o planejamento discursivo e linguístico do locutor, e a interação entre os participantes. E esse pensamento está de acordo com Chartier, Clesse e Hebrard (1996), quando enfatizam que é importante ampliar, durante a aula, as oportunidades para que os estudantes discutam situações do dia a dia.

É de grande importância, portanto, refletir sobre o lugar da oralidade no contexto de formação das práticas de linguagem, envolvendo a perspectiva sociointeracionista. Embora se tenha abordado individualmente esse aspecto essencial ao processo de ensino-aprendizagem, a oralidade, está claro que esta não deve ser abordada ou trabalhada de forma separada das práticas de leitura e escrita no âmbito escolar. Essa tríade é crucial nas interações sociais, já que essas práticas linguísticas acontecem de forma organizada e inter-relacionadas.

No que diz respeito à aquisição e desenvolvimento da escrita (produção textual), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) postula que é fundamental ao educando:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir

conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (Brasil, 2018, p. 87).

O que essa proposição esclarece é que a linguagem escrita deve ser compreendida como um instrumento crucial para a interação social e o engajamento ativo na sociedade, pois o domínio desse campo do saber permite ao indivíduo ampliar suas possibilidades de acesso e contribuição para a cultura letrada. A aquisição desse conhecimento sobre a linguagem escrita também habilita o indivíduo a empregá-la como uma ferramenta para aprender e construir novos saberes, seja no contexto escolar ou fora dele.

Para que se possa desenvolver, nas escolas brasileiras, educandos capacitados para o exercício da produção textual, é muito importante se ter em mente a importância de oferecer a esses alunos a oportunidade e as ferramentas necessárias para se tornarem exímios usuários da língua. Assim, conforme sugerem os PCNs (Brasil, 1997), cabe aos professores se ocuparem da tarefa de ensinar aos estudantes que a escrita deve ser, não apenas compreendida, mas utilizada como instrumento de intervenção social.

Ainda de acordo com os parâmetros, “o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (Brasil, 1997, p. 47). Essa é uma declaração particularmente interessante, uma vez que consegue captar a essência do trabalho com o ensino da escrita na perspectiva sociointeracionista, que é exatamente a preparação de pessoas que possam usar a linguagem com propriedade, clareza e objetividade, produzindo efeito em todos os contextos sociais de que faça parte.

É de suma importância lembrar que a escrita vai muito além da mera apropriação das regras normativas do campo linguístico, não se restringindo às intenções do autor. Ela se refere à interação entre escritor e leitor, considerando as intenções daquele que utiliza a língua para alcançar seus objetivos, sem esquecer que o leitor, com seus conhecimentos, é um componente essencial desse processo (Rosa, 2012).

Desse modo, pode-se compreender que a escrita envolve muito mais que especificidades da língua. A prática da produção textual deve estar alinhada a uma situação de comunicação contextualizada, isto é, precisa considerar aspectos relativos a quem escreve, para quem escreve, o tempo em que escreve e com quais propósitos produz seu texto, de modo que este só pode ser entendido como uma

unidade coesa, se todos esses elementos se fizerem evidentes para os interlocutores durante a interação verbal através do texto escrito.

A partir dos conhecimentos que foram apresentados, não há nenhuma dúvida de que essa prática ressalta o papel ativo do indivíduo na vida social, e seu enfoque principal está em enfatizar a relevância da escrita como um instrumento de empoderamento pessoal e coletivo, possibilitando que as pessoas se tornem protagonistas de suas próprias práticas sociais.

Portanto, a abordagem sociointeracionista, fundamentada nos pressupostos da construção do conhecimento em contextos sociais e culturais, oferece uma nova lente para que se possa analisar esses processos, à medida que propõe que a leitura e a escrita, bem como a oralidade, são atividades de contato, nas quais os indivíduos dialogam com o texto, com outros leitores e escritores, construindo significados em um processo mais dinâmico. Esses pressupostos são fundamentais para a expansão das possibilidades de participação dos indivíduos em diversas áreas das atividades humanas e do pleno exercício da cidadania.

4 METODOLOGIA

Nesta parte, apresenta-se a metodologia adotada para a execução da presente investigação, evidenciando os métodos empregados para análise e coleta de dados. A estratégia metodológica apresentada consiste na necessidade de investigar a concepção de linguagem sociointeracionista no processo ensino-aprendizagem, de maneira mais detalhada, assegurando o valor e credibilidade dos resultados. Para tanto, empregaram-se métodos que possibilitaram o levantamento de informações essenciais para esclarecer a problemática levantada na investigação. Inicialmente, descreve-se a caracterização da pesquisa, seguida pelo universo e procedimentos da pesquisa.

4.1 Caracterização da pesquisa

Investigar para alcançar um entendimento abrangente é um ato desafiador que procura esclarecer inúmeros questionamentos e, com esse intuito, surgem as pesquisas científicas, que, de forma organizada e precisa, almejam responder essas indagações ou até mesmo sanar alguns impasses.

Desse modo, Gil (2002, p. 17), alinhado a esse pensamento, define pesquisa “como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”, ou seja, o foco está em desenvolver novas percepções e/ou intensificar o conhecimento acerca de fenômenos já preestabelecidos.

Dialogando com o autor supracitado, Prodanov e Freitas (2013, p. 43) denotam que:

A pesquisa científica é a realização de um estudo planejado, sendo o método de abordagem do problema o que caracteriza o aspecto científico da investigação. Sua finalidade é descobrir respostas para questões mediante aplicação do método científico. A pesquisa sempre parte de um problema, de uma interrogação, uma situação para qual o repertório de conhecimento disponível não gera resposta adequada. Para solucionar esse problema, são levantadas hipóteses que podem ser confirmadas ou refutadas pela pesquisa.

Visando esclarecer a problemática levantada, neste trabalho em questão, o presente estudo utiliza o método de procedimento comparativo, que, conforme considera Marconi e Lakatos (2017), permite a análise de dados reais, extraindo deles

aspectos consistentes, ideias abstratas e conclusões generalizáveis. Essa estratégia “consiste em investigar coisas ou fatos e explicá-los segundo suas semelhanças e suas diferenças”, elenca Fachin (2006, p.40). Sobre isso, o autor complementa dizendo:

Essa é a razão pela qual se diz que o método comparativo tem grande amplitude no campo das ciências, com sua aplicação nos elementos investigativos, conforme o ponto de vista que se pretende estudar, pois o comportamento humano (sendo típico, genérico e universal) pode ser mais bem compreendido mediante comparações de diversos grupos ou subgrupos sociais, em alguns casos, de indivíduos e também de dados, objetos e outros. Comparando-se semelhanças e divergências, a importância entre os grupos pode ser mais bem explicada (Fachin, 2006, p.41).

Para tanto, o desenvolvimento deste trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza descritiva, tendo como ênfase a análise e coleta de informações empíricas sobre como os professores compreendem e exploram a concepção sociointeracionista em suas práticas pedagógicas nas escolas que integram o campo de pesquisa e, através desse enfoque, propor o desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas na concepção de linguagem sociointeracionista, no ensino de Língua Portuguesa.

As pesquisas descritivas, de acordo com Gil (2002, p. 49), “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Além disso, esse tipo de estudo exige do investigador, para que a investigação científica seja considerada de credibilidade, uma cuidadosa seleção de técnicas, teóricas e metodológicas, para conduzir a obtenção e análise dos dados, como bem menciona Triviños (1987).

Sob essa ótica, esse tipo de pesquisa revela-se como um fator fundamental para a investigação por buscar descrever e interpretar os fenômenos de um grupo social, identificando padrões e correlações, garantindo que a obtenção das análises conclusivas seja embasada e fundamentada no ambiente de estudo, o que torna possível a reprodução e validação dos achados aos pesquisadores e garanta o fortalecimento do rigor científico.

Aprofundando essa questão, Vergara (2016, p. 74) complementa que a pesquisa descritiva “não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação”, ou seja, embora sua premissa não sejam explicações, ela subsidia pesquisas e direciona os estudiosos em futuros trabalhos.

Consequentemente, carrega significância para os fundamentos científicos, ao favorecer uma visão abrangente das análises.

Nesse âmbito, opta-se por esse tipo de pesquisa, principalmente, devido à capacidade de abranger um conhecimento minucioso da realidade investigada, a linguagem sociointeracionista e o processo ensino-aprendizagem. O foco está na observação e registro das práticas e na análise comportamental dos participantes durante a execução do trabalho.

No que tange aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa-ação, que segundo Thiollent, além de envolver a participação, implica uma intervenção planejada com objetivos sociais, educacionais ou de natureza similar. “Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatos a serem arquivados. Com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (Thiollent, 1986, p.16).

Visando não apenas à coleta de dados, essa escolha fomenta transformações e aprimoramentos nas práticas pedagógicas, por meio de uma interação social contínua entre os interventores, docentes e alunos, ou seja, todos os participantes do campo de estudo. Esse processo evidencia o compromisso de integrar teoria e prática, auxiliando no desenvolvimento dos professores e na construção de um conhecimento participativo dos envolvidos.

É válido frisar que “a pesquisa-ação pode ser aplicada em diferentes áreas, sendo as preferidas as áreas de educação, comunicação social, serviço social, organização, tecnologia [...]”, afirmam Prodanov e Freitas (2013, p. 67). Com isso, percebe-se que essa afirmativa reforça a relevância dessa opção para o desenvolvimento da investigação, em que um papel ativo é assumido pelos pesquisadores, possibilitando reflexões e ajustes nas práticas.

Assim, fortalecendo essa ideia, escreve Thiollent (1986, p. 15):

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo. Os problemas de aceitação dos pesquisadores no meio pesquisado têm que ser resolvidos no decurso da pesquisa.

Quanto à abordagem, adotou-se a natureza qualitativa, que, conforme Yin (2016), carrega um grande fascínio ao possibilitar estudos detalhados sobre temáticas

diversificadas, inclusive suas favoritas abordam contextos reais do dia a dia de pessoas e grupos analisados. Para o autor, essa abordagem foca na compreensão profunda dos acontecimentos, por meio de conceitos existentes e emergentes, e permitem ao pesquisador influenciar os resultados em qualquer fase do processo de estudo.

O pesquisador, na pesquisa qualitativa, de acordo com Guerra (2014, p. 11), “objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda, ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social”, analisando-os sob a percepção dos próprios participantes da situação, desconsiderando a representatividade numérica, padrões estatísticos e associações de efeito e causa, conforme o referido autor. Conseqüentemente, é uma postura importante no campo da investigação educacional.

Em consonância a essa postura, Minayo (2004, p. 102) enfatiza que a investigação qualitativa:

[...] requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos. Seus instrumentos costumam ser facilmente corrigidos e readaptados durante o processo de trabalho de campo, visando às finalidades da investigação. Mas não se pode ir para a atividade de campo sem se prever as formas de realizá-lo.

Em síntese, há nesse trabalho uma preocupação com o processo ensino-aprendizagem, sobre o que, com base no problema levantado, buscou-se analisar como a concepção de linguagem sociointeracionista é eficaz do desenvolvimento das atividades, procedimentos e interações sociais dentro da sala de aula. Fica claro, assim, que a escolha pela abordagem de natureza qualitativa, estudando processos e atores sociais, contribui de forma favorável para atingir os objetivos propostos, o que a torna basilar aos fins dessa pesquisa.

4.2 Universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em instituições públicas estaduais, no município de Zé Doca - Maranhão, abrangendo duas turmas de Ensino Médio. Os campos de estudo incluíram o Centro de Ensino Princesa Isabel situado no Bairro Vila Barroso, e Centro de Ensino Antilhon Teoplo Ramos Rocha, localizado no Bairro do Novo Horizonte. Enquanto, na primeira escola, a turma selecionada foi a II etapa da

modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA), com trinta e sete alunos; na outra, a coleta de dados envolveu cinquenta e dois discentes da 2ª série do Ensino Médio regular.

Conforme Projeto Pedagógico de 2024, a inauguração do Centro Antilhon aconteceu em 29 de maio de 2019. Sua nomenclatura é uma homenagem póstuma ao professor Antilhon Teoplo Ramos Rocha, nascido em 1974, natural de Pindaré Mirim - MA. Mantida pelo Governo do Estado e vinculada técnica e administrativamente à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), nos termos dos dispositivos constitucionais vigentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do Estatuto da Criança e do Adolescente e demais documentos legais.

Atualmente, a referida escola constitui uma referência no Ensino Médio, atendendo várias comunidades do município e regiões, com oferta da 1ª à 3ª séries do Ensino Médio regular, inclusive Atendimento Educacional Especializado, contando com uma equipe de vinte e três funcionários, dos quais dezesseis são professores, que atendem a demanda de duzentos e setenta e oito alunos, de acordo com o Projeto da escola.

Em contrapartida, o Centro de Ensino Princesa Isabel funciona no prédio da Escola Municipal Silvestre Fernandes Rocha, cedido pelo município para funcionamento do Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos. No ano vigente, ela contabiliza duzentos e cinquenta e sete alunos matriculados entre as I e II etapas do Ensino Médio EJA. Composta por um total de vinte e um funcionários, dos quais são dez professores titulares de sala de aula, sem suporte assistencial para alunos especiais.

É imprescindível salientar que, segundo Brasil (2006), a escola equivale a um ambiente educacional que desempenha um papel crucial na formação social e crítica dos indivíduos, oferecendo um espaço de construção coletiva e individual, onde se tem a oportunidade de aprimorar conhecimentos, habilidades e valores. Além disso, ela proporciona interações sociais pertinentes ao desenvolvimento pessoal e profissional futuro, configurando-se como um ambiente onde não só os estudantes, mas todo o corpo educacional possa explorar diferentes áreas do conhecimento e se prepararem para enfrentar os desafios da vida social.

Em suma, as duas unidades de ensino se consolidam como ambientes que possuem uma variedade de recursos organizacionais, com salas climatizadas, pátios,

banheiros, cantinas para alimentação, etc., priorizando, assim, o processo ensino-aprendizagem.

4.3 Procedimentos

Para que essa pesquisa pudesse alcançar os resultados propostos em seus objetivos, recorreu-se a técnicas de pesquisa que pudessem oferecer um quadro de informações amplo sobre o público-alvo em seu desenvolvimento.

No primeiro momento, foi realizada a observação de duas aulas de cada um dos professores responsáveis por cada uma das turmas que estiveram envolvidas na pesquisa. Esse, sem dúvida, foi um momento muito importante na produção desse trabalho, considerando a necessidade de aquisição de alguns dados informativos sobre os alunos, bem como a verificação da abordagem utilizada por esses professores no que diz respeito à(s) concepção(ões) de linguagem com destaque nas práticas em sala de aula.

Para Marconi e Lakatos (2017), a observação deve ser compreendida como parte elementar e essencial à pesquisa científica. Na visão das autoras:

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar (Marconi; Lakatos, 2017. p. 224).

Ao se fazer uso dessa técnica, seguiu-se o que diz Sena (2024, p. 93), quando expõe que “Na observação, os dados são coletados diretamente pelo pesquisador utilizando os sentidos. É uma técnica que engloba a observação propriamente dita e o exame crítico dos fatos que são estudados”. Assim, foi possível obter uma maior compreensão do ambiente e dos alunos, promovendo, com isso, um contato direto dos pesquisadores com o ambiente de pesquisa.

Esse processo de observação, como bem colocam Markoni e Lakatos (2017), auxilia o pesquisador na tarefa de identificação e coleta de evidências relativas aos aspectos inconscientes dos sujeitos, mas que orientam o seu comportamento. Dito dessa forma, tem-se a compreensão de que a observação “desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade”, considerada fator inicial da pesquisa socialista (Markoni; Lakatos, 2017, p. 224).

Durante esse momento de observação, os pesquisadores buscaram perceber se a concepção de linguagem sociointeracionista estava sendo trabalhada em sala de aula e como essa abordagem tem contribuído na formação dos alunos. Seguiu-se nesse caminho porque a principal preocupação desse trabalho é verificar se os docentes têm abordado a linguagem como instrumento de interação e desenvolvimento social e, se no processo ensino-aprendizagem, essa abordagem tem contribuído para o desenvolvimento de habilidades necessárias à formação do educando.

Após o período de observação, realizou-se a aplicação de um questionário preparado especialmente para o professor, a fim de coletar informações sobre suas práticas educacionais e compará-las com os dados já adquiridos durante a observação. Marconi e Lakatos (2017, p. 235) definem o questionário como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.”

Sob o mesmo olhar, Gil (2002, p. 116) delimita o questionário como um agrupamento de questões, as quais o pesquisado responde por escrito. Lembrando que “as técnicas de interrogação possibilitam a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados. Esse instrumento de coleta de dados é interessante, pois mostra-se preciso “para a obtenção de informações acerca do que a pessoa “sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões para quaisquer das coisas precedentes”, segundo Selltiz (1967, p. 273, *apud* Gil, 2002).

A utilização dessa ferramenta de coleta de dados permitiu reunir informações de grande relevância para o sucesso da pesquisa, pois a primeira indagação que se buscou responder foi sobre qual a concepção de linguagem adotada pelo professor em sala de aula. A partir dessas respostas fornecidas pelo professor, foi possível comparar a sua declaração como os dados que foram obtidos no momento de observação.

Essa primeira questão, a comparação das informações fornecidos pelo professor, no questionário, a respeito da concepção de linguagem adotada por ele, com os dados obtidos por meio da observação, constitui elemento importantíssimo para os fins deste trabalho, posto que essa é a principal problemática que norteia toda a pesquisa. Assim, por meio do questionário, tornou-se possível fazer um contraste

entre as concepções declaradas pelos docentes e as práticas didáticas que se revelaram e foram percebidas durante a observação em sala.

Outro fator essencial que este trabalho procurou elucidar diz respeito aos elementos didáticos utilizados pelos professores no desenvolvimento de suas aulas, pois é muito importante que, durante o processo ensino-aprendizagem, o docente faça uso de estratégias e instrumentos que possam estimular e proporcionar aos alunos a oportunidade de expor os seus conhecimentos ou de ampliar os saberes previamente adquiridos.

Esses elementos didáticos são decisivos na proposta pedagógica a ser trabalhada, pois podem abrir novas possibilidades aos discentes, que, na maioria das vezes, não puderam manifestar suas habilidades comunicativas ou sua criatividade.

Ainda buscou-se verificar, por meio do questionário, quais as condições de produção e de recepção os professores têm oferecido para a realização das atividades e para o desenvolvimento de discussões em sala de aula. Sobre esse aspecto importantíssimo, cabe expor aqui a definição do glossário Ceale (2014) sobre o que são as condições de produção, colocando-as como “as características básicas do contexto interlocutivo acionadas pelos sujeitos, de forma consciente ou inconsciente, no decorrer do processo de elaboração do texto oral ou escrito”.

Nesse ponto, o foco está em descobrir se o docente abre espaço para que o aluno possa ser protagonista na construção da sua comunicação e como ele pode compreender as mensagens recebidas, advindas da interação com os demais envolvidos na discussão.

O próximo passo diz respeito à aplicação de uma sequência didática, tendo por propósito o envolvimento dos alunos em práticas centradas na concepção de linguagem sociointeracionista. De maneira bem abrangente, Araújo (2013, p. 323) afirma que a sequência didática “é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais”. Essa estratégia pedagógica preconiza uma estruturação e organização por parte dos docentes para as atividades a serem desenvolvidas no ensino de língua, preponderando o conhecimento gradual no aprendizado dos estudantes.

Retomando a ideia acima de forma mais detalhada, a proposta da Sequência Didática/SD envolve o ensino de gêneros textuais organizado em etapas. De acordo com Ribeiro (2023, p. 41),

[...] as sequências didáticas corroboram: significam e ressignificam a aprendizagem. O ensino não se limita à apresentação do texto para o aluno. Ele vislumbra desdobramentos que darão acesso às práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis no cotidiano, ampliando significativamente sua competência textual-discursiva.

Assim, o uso da sequência didática facilita a organização dos objetos de estudos e das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, pois, ao planejar uma sequência de passos a serem dados em uma aula, o professor está buscando uma maneira ordenada de facilitar o acesso dos alunos ao conhecimento e de sistematizar o aprendizado. Nessa direção, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), também entendem que “uma ‘sequência (*sic*) didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, não se restringindo apenas aos gêneros escritos, mas a toda a variedade textual-discursiva.

Para o desenvolvimento da sequência didática, foram ministradas seis aulas. Nesse procedimento, explorou-se o gênero discursivo crônica na elaboração de um percurso de ensino, a fim de exercitar a interação verbal e social entre os alunos, sendo que as informações obtidas dos sujeitos envolvidos na pesquisa são apresentadas na parte relativa aos resultados, com utilização de códigos alfanuméricos para identificá-los, a fim de garantir-lhes o anonimato.

Desse modo, as escolas foram assim codificadas: E1 e E2 (significando Escola 1 e Escola 2, respectivamente). Já os professores foram identificados como: PE1 e PE2 (representando Professor da Escola 1 e Professor da Escola 2, nessa ordem). Em relação aos alunos, a codificação seguiu este formato: A1E1, A1E2 (significando Aluno da Escola 1 e Aluno da Escola 2, respectivamente, usando-se a ordem crescente da frequência escolar, por envolver mais de um sujeito por escola).

É imprescindível lembrar também que, durante o processo, usaram-se outros princípios éticos fundamentais: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCE) e o Termo de Autorização, assinado pelos responsáveis dos alunos menores de 18 anos, aspectos que garantem a seriedade da pesquisa e o respeito aos participantes

Como último procedimento, aplicou-se um questionamento aberto para que alunos pudessem expressar suas percepções acerca das aulas, no que tange ao objeto de estudo, abordagem metodológica, clareza das explicações, dinâmica da aula etc.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção são apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir da pesquisa realizada. Primeiramente, são abordadas as práticas docentes investigadas, destacando como os professores compreendem e aplicam a concepção de linguagem sociointeracionista em suas aulas. Em seguida, faz-se a descrição do processo de aplicação da sequência didática, envolvendo a exploração do gênero textual/discursivo crônica. Por fim, são discutidas as implicações pedagógicas dos achados da pesquisa, propondo-se práticas educativas fundamentadas na concepção de linguagem sociointeracionista para o ensino de Língua Portuguesa.

5.1 Investigação e compreensão das práticas docentes

Conforme abordado no referencial teórico deste trabalho, está bem claro que, na perspectiva sociointeracionista, as práticas de leitura, escrita e oralidade são atividades sociais que influenciam significativamente a maneira como o sujeito, que é social, pensa e interage com o mundo. Assim, essas práticas possibilitam aos indivíduos, em especial àqueles envolvidos no processo ensino-aprendizagem, a obtenção de informações e a capacidade de manifestarem pensamentos e sentimentos, instrumentalizando-os a promoverem uma interação significativa com outros indivíduos.

Realizada essa apresentação sintética, passa-se à apresentação dos resultados e discussões em relação ao objeto da investigação, que consiste em analisar como, no processo ensino-aprendizagem, os professores das escolas que estiveram envolvidas na pesquisa têm adotado a linguagem na perspectiva sociointeracionista e de que modo essa abordagem tem contribuído para criar condições favoráveis ao desenvolvimento do aprendizado dos educandos.

Para atingir esse propósito, faz-se necessário considerar o primeiro objetivo da pesquisa, qual seja, investigar se os professores compreendem e exploram a concepção sociointeracionista em suas práticas pedagógicas. E, para que se pudesse obter essas informações, nos dois dias em que se deu a observação, recorreu-se a dois instrumentos de coletas de dados. O primeiro foi a observação e, durante esse mesmo período, também foi repassado às docentes um questionário, com o objetivo

de obter, da parte das professoras, informações a respeito da abordagem trabalhada em sala de aula.

Optou-se por fazer a entrega e recolhimento do questionário antes mesmo de qualquer apresentação detalhada sobre o objeto de pesquisa, de modo a evitar possíveis influências sobre as professoras ao responderem o instrumento de coleta de dados. Isso se justifica porque era necessário analisar e comparar o conteúdo das respostas de cada uma com a prática pedagógica aplicada em sala de aula.

O uso do primeiro instrumento, a observação, conforme proposta na metodologia, está alinhado com o que colocam Marconi e Lakatos (2017) quando dizem que essa é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade.

Essa observação, que ocorreu em um período de duas aulas em cada uma das escolas onde se realizou a pesquisa, revelou muito mais do que se esperava num primeiro momento, posto que essa estratégia não se restringiu apenas às práticas de ver e ouvir, mas conduziu os pesquisadores a um exame dos fenômenos e dos acontecimentos reais que se fizeram objeto de estudo na pesquisa.

Para que se pudesse construir um quadro mais amplo no que se refere ao domínio e aplicação da concepção de linguagem como lugar de interação, aliou-se a observação ao segundo instrumento, o questionário, que, conforme também definem Marconi e Lakatos (2017), consiste em um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Assim, usando-se esses dois mecanismos, pôde-se comparar as respostas das professoras com o que se observou.

As turmas escolhidas para a aplicação da pesquisa, como mencionado na metodologia, foram da 2ª série do Ensino Médio, sendo uma do Centro de ensino Princesa Isabel e a outra do Centro de Ensino Antilhon Teoplo Ramos Rocha, representadas apenas pelos códigos alfanuméricos.

Dadas essas informações, segue-se para a descrição e comparação dos resultados, procurando-se investigar se os professores não só compreendem a linguagem como um instrumento de interação na aprendizagem, mas se também exploram essa concepção sociointeracionista em suas práticas pedagógicas.

Em relação ao questionário dirigido às docentes, é válido salientar que as primeiras respostas tanto da primeira professora quanto da segunda coincidiram, visto que ambas realizaram suas formações em Letras - Licenciatura plena para a docência

(graduação) na Universidade Estadual do Maranhão (Campus Zé Doca) e também lecionam, há mais de dez anos, a disciplina de Língua Portuguesa. A seguir descrevem-se os resultados relativos aos demais questionamentos.

Desse modo, diante da outra indagação: “Na condição de docente de Língua Portuguesa, como você concebe a linguagem?”, obtiveram-se resultados que demonstram compreensões diferentes pelas docentes. A Professora da Escola 1 (PE1), em sua resposta declara:

Compreendo que a linguagem vai muito além de um instrumento de comunicação, e o ensino da língua deve promover a interação, o debate, a escuta ativa e a argumentação como práticas pedagógicas. A linguagem é um fenômeno social, histórico e cultural.

A compreensão da PE1 está alinhada à abordagem desenvolvida no Círculo de Bakhtin, que defende que a linguagem tem seu lugar na interação entre os sujeitos, o que significa dizer que por ser um fenômeno de manifestação social, a língua torna-se viva no processo da enunciação. O pensamento da docente acompanha a ideia defendida por Bakhtin e Volochinov (2006) quando defendem que a língua, como um componente dinâmico, desenvolve-se historicamente na comunicação verbal, não, necessariamente, na abstração das variedades linguísticas.

Quando comparados os dados coletados durante a observação com a resposta oferecida pela PE1, foi possível perceber que, além de dominar o conceito da linguagem como instrumento de comunicação, ela desenvolve esses princípios metodológicos em sua prática em sala de aula. Suas aulas realmente fomentam a discussão e o debate, além de estimular a expressão do pensamento dos discentes.

Sua abordagem em sala de aula está de acordo com aquilo que defende Geraldi (2011), ao colocar que essa perspectiva, um lugar de interação humana, está para além da transmissão de conhecimentos entre emissor e receptor. Isso se alinha também ao pensamento de Antunes (2014) que vê a interação como uma ação mútua entre os indivíduos durante o processo de troca de informações, permitindo-lhes construir o conhecimento através dessa relação social.

No que se refere a essa mesma questão, a PE2 foi um tanto vaga em sua resposta, dizendo apenas que é “prática essencial para o desenvolvimento da humanidade”. A sua declaração a respeito de como concebe a linguagem também foi comparada aos dados obtidos durante a observação das suas práticas pedagógicas em sala, constatando-se, a partir dessa análise, que, apesar de sua afirmação pontuar

a linguagem como essencial ao desenvolvimento humano, não se observou, inicialmente, no que diz respeito à sua abordagem em sala de aula, grande interação por parte dos alunos.

Essa ausência de interação entre os estudantes acaba prejudicando a habilidade do aluno de expressar sua percepção da realidade, suas inquietações, emoções e compreender o ponto de vista e as emoções alheias. As práticas didáticas com pouca interação entre os educandos se encontra em desacordo com o que diz, por exemplo, Gonçalves (2024) ao conceber a interação como ação que gera transformação tanto naquele que fala quanto no que recebe a informação.

Assim, infere-se, a partir do que se observou em sala de aula, que a metodologia adotada por PE2 não segue aquilo que realçam as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013) sobre a importância da aquisição do conhecimento linguístico e da interação para a formação cidadã, quando compreendem os sujeitos como ativos, social e culturalmente, e que aprendem e interagem com os outros, tornando-se coautores do processo de produção de conhecimento ao compartilharem saberes e vivências particulares.

Ainda reunindo dados sobre qual perspectiva as docentes compreendem e aplicam o conceito de linguagem em suas atividades educacionais, questionou-se as professoras a respeito de qual(is) concepção(ões) da linguagem foi/foram predominantes em suas práticas docentes ao longo de suas formações acadêmicas.

À essa questão, a PE1 assim se manifestou:

Em minha formação acadêmica, preciso reconhecer que a concepção estruturalista ainda estava muito presente, mas o que realmente predominou foi a concepção sociointeracionista, onde compreendemos que a linguagem deve ser entendida como prática social, por isso devemos valorizar os contextos de comunicação, as variedades linguísticas, os gêneros discursivos, ou seja, o uso real da língua.

Mais uma vez a sua resposta indica que a compreensão da linguagem dominada por ela reflete o que defendem as teorias da linguagem mais recentes. Ao dizer que a língua deve ser compreendida como prática social, ela está balizada naquilo que Geraldi (2011) expressa, quando aborda a concepção da linguagem sociointeracionista como uma prática que transcende a transmissão de informações de um emissor a um receptor, e que, nesse movimento, ideias e experiências são compartilhadas, visto que a língua é um fator social intrínseco a cada ser humano.

A sua resposta ainda traz a ideia de valorização dos contextos de comunicação, pois no uso real da língua ela é influenciada pelos processos socioculturais e históricos, pelas formas variadas que o usuário pode fazer da língua. E tudo isso confere a cada indivíduo uma visão particular de perceber o mundo em seu contexto.

Essa concepção de PE1 concorda com Evaristo (2006), ao escrever que no trabalho com a língua falada, o contexto de interação deve ser levado em consideração, e também se alinha, mais uma vez, ao pensamento de Geraldi (2011) ao declarar que, no processo de comunicação, o locutor exerce ações em sua prática linguística que não existem fora da enunciação e da oralidade. Como isso, o autor quer dizer que a linguagem é influenciada por processos socioculturais e históricos, e essa influência concede a cada indivíduo uma maneira particular de interpretar o mundo em seu contexto.

Para a mesma pergunta, a PE2 informou que:

Predominou em minha formação acadêmica a prática sociointeracionista, tendo em vista que os professores compartilhavam conhecimentos e os alunos retribuíaam com suas experiências pessoais. Em todo o processo, foram realizadas atividades que nos proporcionaram sermos ativos, participantes e como nos tornarmos pessoas mais críticas.

O sociointeracionismo, como ensinado a PE2, durante a sua graduação, defende que o aprendizado acontece pela interação social. Isso significa dizer que o conhecimento não é construído de forma isolada, e sim através do diálogo, da troca de experiências e do contato com diferentes perspectivas. Essa abordagem está bastante alinhada com a visão de Vygotsky (2011) quando afirma que o processo de aprendizagem não deve ser entendido como uma ação individual, mas como uma construção coletiva.

Cada vez que os professores compartilham os seus conhecimentos e os alunos trazem relatos de suas vivências particulares, o conhecimento vai sendo construído por uma ação mútua. Esse processo cria um ambiente apropriado para a aquisição de novos saberes e exploração de novos de conceitos a serem internalizados.

É exatamente a isso que a BNCC (Brasil, 2018) se refere ao sugerir que os docentes comecem a adotar uma postura menos normativa e assumam uma mais reflexiva em sala de aula, visto que é trabalho do professor partir da reflexão,

passando pela mediação, até monitoramento das práticas e interações em sala, para assegurar o desenvolvimento do educando.

Como última questão lançada às colaboradoras da pesquisa, para que se pudesse ter um entendimento mais completo sobre como elas concebiam a linguagem e como essa se manifestava em suas práticas docentes, e assim alcançar o primeiro objetivo da pesquisa, perguntou-se: Qual o lugar da linguagem sociointeracionista em sua prática docente e, conseqüentemente, no processo ensino-aprendizagem?

A PE1 respondeu com estas palavras:

A linguagem sociointeracionista norteia toda a minha prática pedagógica. O aluno é o protagonista do processo de aprendizagem, e o meu trabalho é voltado para promover a interação, o debate, a escuta ativa, a argumentação sempre comprometida com a formação de sujeitos críticos e participativos capaz (*sic*) de analisar, questionar e se engajar na construção de uma sociedade justa equânime.

Essa forma de orientar suas práticas pedagógicas, apresentada pela PE1, é defendida pela BNCC (2018), ao dizer que é fundamental ao educando apropriar-se da linguagem reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social. Nessas condições, o aluno pode valer-se da interação pela linguagem para criar oportunidades que lhes permitam envolver-se com maior autonomia e protagonismo na vida social. E isso está em conformidade com Gonçalves (2024), para quem a linguagem é indissociável às nossas ações e aprendê-la significa participar de situações concretas de comunicação.

Essa ideia de interação que se constrói por meio da linguagem, à qual a PE1 faz uso em suas práticas didáticas, está de acordo com o que é previsto também nos PCNs (Brasil, 1997), pois defendem que a linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Esse vínculo possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes.

A PE2 também disse fazer uso “frequentemente da linguagem sociointeracionista, trabalhando com rodas de conversa, projetos e leitura de textos reflexivos, buscando desenvolver o lado crítico e participativo dos alunos”. Apesar dessa declaração, percebeu-se uma certa restrição no uso prático dessa concepção. Isso não significa dizer que havia ausência total dos traços de interação em suas

aulas, mas sim que o modo como era aplicada não refletia integralmente o conteúdo de sua resposta.

Tendo em vista que os alunos constroem o conhecimento com base em suas vivências e nas interações sociais, e com isso fazem da aprendizagem algo relevante e mais próximo à sua realidade, estando esse pensamento alinhado a Fontes *et al.* (2022), descobriu-se que a interação trabalhada por PE2 não estimulava os alunos a desenvolverem ao máximo seus potenciais. E essa descoberta se deve aos relatos dos próprios alunos, que posteriormente serão detalhados.

Assim, o foco desse primeiro objetivo centrou-se em verificar como os docentes têm concebido e trabalhado a linguagem em sala de aula como forma de interação para o aprendizado. Essa preocupação está diretamente ligada ao princípio que cada docente deve compreender que o educando, ao participar de forma ativa da construção do conhecimento, aprende a pensar criticamente, desenvolve habilidades para a resolução problemas e busca novos conhecimentos por conta própria.

5.2 Aplicação da sequência didática e avaliação do processo ensino-aprendizagem

No primeiro objetivo, operou-se com um diagnóstico inicial mediante dois instrumentos de coleta de dados, quais sejam: a observação dos docentes na ministração de duas aulas de Língua Portuguesa e aplicação de um questionário, para que fosse possível comparar as respostas dadas pelas docentes aos dados reunidos durante a observação.

Considerando as teorias que fundamentam o presente trabalho, o segundo objetivo específico da pesquisa consistiu em aplicar uma sequência didática baseada na concepção de linguagem sociointeracionista, explorando o gênero textual crônica. Vale ressaltar que importantes pesquisas sobre o sociointeracionismo foram empreendidas ao longo da história e uma delas serviu de apoio no que diz respeito a esta pesquisa, a saber, as teses de Dolz e Schneuwly (2004), que constituem o Novo Grupo de Genebra.

Esses estudiosos inovaram o processo de ensino de línguas quando trouxeram as sequências didáticas como uma alternativa para estudo de gêneros textuais/discursivos na educação. A ideia deles foi estabelecer a sequência didática

como uma estratégia sistematizada em torno de gêneros orais e/ou escritos, potencializando a abordagem sociointeracionista.

No que tange ao gênero escolhido para desenvolvimento da sequência didática, crônica, tanto o dicionário Michaelis *online* quanto o Priberam a definem como uma narração que expõe os fatos de forma simples e segundo a ordem em que estes ocorreram. Também o dicionário online de português (Dício) a apresenta como gênero literário que consiste na apreciação e narração pessoal dos fatos da vida cotidiana, com linguagem simples e direta, próxima à realidade do leitor.

Em relação à aplicação da sequência didática, a primeira aula consistiu na apresentação da proposta organizada pelos pesquisadores e breve exploração do gênero escolhido. O primeiro momento dessa aula foi uma conversa inicial com os alunos para apresentação da finalidade do trabalho, esclarecendo que se tratava de uma pesquisa para elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A maioria dos alunos não sabia o que era o gênero textual crônica, em ambas as escolas.

Aproveitando esse contato inicial com a turma, após elucidar as questões de apresentação, fez-se uma série de perguntas aos alunos para verificar os conhecimentos prévios acerca do gênero a ser trabalhado, tais como: Alguém já leu uma crônica? Lembram do título dela? Onde foi publicada? De que assunto tratava?

Na E1, imediatamente um aluno respondeu: “a crônica é um texto que fala do cotidiano das pessoas, mas só lembro disso” (A7E1). Outros alunos ousaram formular suposições sobre os questionamentos. Já na E2 um aluno comentou que “não sabia o que era esse gênero, mas que se tratava de um tipo de texto” (A15E2). Outros alunos manifestaram suas opiniões.

A partir dessas questões prévias e das respostas obtidas, apresentou-se uma definição básica sobre o que é a crônica, explicando elementos básicos: que consiste em um gênero textual direcionado ao leitor comum e que a palavra crônica se origina no latim, tendo como objetivo narrar um acontecimento do dia a dia, em um tempo específico, com poucos ou nenhum personagem trazendo tom geralmente irônico, reflexivo, humorístico ou crítico (Araújo; Barbosa, 2013). Depois dessa explicação, foi notável que os alunos da E1 e E2, apesar de alguns não dominarem o objeto de estudo, logo começaram a demonstrar interesse pelo gênero em questão.

Em seguida, distribuíram-se, aos alunos, cópias da crônica “A descoberta do mundo”, escrita por Clarice Lispector, orientando-os a realizem uma leitura silenciosa, seguindo-se com uma leitura coletiva. Esse momento possibilitou uma

interação entre os alunos, leitores, e o autor, mediados pelo texto, uma construção de sentidos em que ambos foram afetados por suas vivências sociais e históricas, situação que dialoga com Koch (2008).

Depois disso, fez-se uma breve exposição sobre a autora do texto, destacando ter sido ela uma grande escritora brasileira, pertencente à terceira geração modernista. Enfatizou-se ainda que ela escreveu romances, contos, crônicas, literatura infantil, bem como, que seus textos são marcados pela fragmentação, monólogo interior, análise psicológica, além de reflexões existenciais e pela metalinguagem.

Passado esse momento de trocas de conhecimentos, os passos seguintes foram: uma abordagem mais aprofundada sobre a estrutura desse gênero discursivo, começando por uma contextualização da crônica, com uma apresentação de questionamentos acerca do texto, procurando levá-los a identificar qual temática é explorada na crônica e o que mais poderia ser dito no texto, em relação ao tema abordado, bem como, que evento cotidiano serviu de ponto de partida para a produção do gênero em questão.

Por meio desse expediente, foi possível fazer uma correlação entre a compreensão deles sobre o que foi apresentado pelos interventores no tocante ao gênero textual e suas características específicas que eles conseguiram perceber. A partir das respostas, poder-se-ia dizer se os alunos compreenderam ou não a mensagem transmitida pelo texto. Essa troca de conhecimento entre os alunos e as informações oferecidas pelos pesquisadores, para se construir relação de significado a partir das discussões, busca refletir aquilo que demonstram os PCNs (Brasil, 1997) ao descreverem que a língua possibilita ao homem significar o mundo e a realidade por ser essa um sistema de signos histórico e social.

Finalizada a análise, foi proposto aos alunos que fizessem a releitura da crônica em casa, considerando as características do gênero, estudadas no início da aula, para perceber mais características de organização composicional presente no texto, que outrora não conseguiram.

Na segunda aula, partiu-se para a leitura de uma nova crônica “O homem nu, de Fernando Sabino, uma leitura compartilhada e, posteriormente, solicitou-se que os alunos produzissem um final para a crônica, atividade que foi realizada em dupla. Essa crônica narra uma situação de humor: um senhor, sem roupas, acaba ficando do lado de fora quando sai para pegar o pão que está na porta de sua casa, tenta se

esconder, mas os vizinhos acabam vendo a situação constrangedora. A história mostra como pequenos imprevistos podem ocorrer no dia a dia, atrelando o humor ao absurdo. Logo após todos terem produzidos os seus textos, deu-se início à socialização dos desfechos produzidos pelas duplas. Os alunos foram bem criativos em suas produções. Nos Apêndices F e G, constam algumas dessas produções.

Logo em seguida, com base no que foi constatado nas produções e nas compreensões dos alunos, deu-se novamente mais uma ênfase nas características do gênero crônica, bem como, sobre a estrutura e os recursos expressivos, com base na análise feita em sala de aula.

A terceira aula consistiu em uma apresentação aos alunos sobre o planejamento e produção de uma crônica. Iniciou-se a aula com orientações sobre a necessidade de considerarem as características do gênero, já exploradas nas aulas anteriores, dando-lhes, assim, condições para o processo de produção desse gênero.

Durante esse momento de orientações, apresentaram-se sugestões para que organizassem um esquema (roteiro) de todas as partes do enredo, para nortear a produção, bem como, para que inserissem diálogos, já que se trata de uma narrativa, utilizando tanto o discurso direto como o indireto e, também, que, se possível, caracterizassem o(s) personagem(ns), ambientes etc.

Dadas as instruções e os conhecimentos necessários para que os alunos pudessem dar luz a uma nova crônica, partiu-se para o grande momento da aula, a produção da crônica pelos alunos.

Na quarta aula, os alunos promoveram a socialização das crônicas produzidas por eles. Nesse momento foi oportunizado espaço para que os outros alunos, ao final de cada leitura, comentassem as produções dos colegas, realizando intervenções com comentários sobre aspectos pertinentes e que poderiam ser melhorados nas produções. Essa interação foi de grande importância, pois os alunos, a cada leitura, além de socializarem com os outros, fizeram associações com “situações do cotidiano que geralmente passam despercebidas” (A23E2), palavras de um aluno, ou mesmo sobre assuntos que normalmente não querem comentar.

Nesse sentido, essa fase de interação nas falas dos alunos dialoga com o que discorre Bentes (2011) corroborando fundamentalmente para o desenvolvimento de competências comunicativas orais, pois uma discussão emite significados que vão além das palavras ditas, manifestando-se através de outros sinais(semioses).

A outra etapa, a das produções textuais, apesar de necessitarem de alguns ajustes perceptíveis aos próprios alunos, trouxeram temáticas pertinentes como: relacionamentos afetados por falsidade, autoridade paterna, *bullying*, fragilidade maternal, inveja, mentira, aconchego, drama da segunda-feira, entre outras. Conseguiram trazer as características do gênero textual crônica, alcançando um resultado satisfatório para uma produção inicial. Outros optaram por explorar temas humorísticos, mas sempre provocando reflexões.

Essas atividades de produção são particularmente relevantes porque, na concepção sociointeracionista da linguagem, esta não é vista apenas como um instrumento de comunicação, mas, como já antes colocado, um lugar de construção de sentidos, conforme Vygotsky (2001). Isso demonstra que os alunos formam sua compreensão acerca do mundo mediante aquilo que constroem como base de conhecimento nas relações com os outros, em seu meio cultural e social.

Assim, essas temáticas que foram abordadas nas produções textuais em sala representam possíveis situações que são próximas da realidade dos alunos, ou mesmo vivenciadas por eles. Por exemplo, quando falam de falsidade, inveja ou mentira, esses alunos recorrem aos conhecimentos que acumularam com suas experiências em círculos de amizades que fazem ou fizeram parte em algum momento da vida, em relação a que podem ter sofrido algum desapontamento.

Por meio dessas atividades, os alunos aprendem a interpretar as emoções, encontrar significados escondidos nas atitudes que presenciaram ou presenciaram, começam a refletir sobre valores, autoridade paterna, sobre *Bullying* e outros assuntos que passam a apresentar alguma relevância sob essa nova visão. Sendo assim, atividades como rodas de conversa e produções textuais (narrativas) certamente levam os alunos a relacionarem suas experiências diárias com as temáticas trabalhadas, gerando um aprendizado significativo e transformador.

Na quinta aula foi proposta uma reescrita das crônicas produzidas, com o objetivo de melhorar as produções. Com isso, os pesquisadores pediram aos alunos que trocassem com os colegas as crônicas produzidas, dando-lhes um tempo para, com base nas discussões da aula anterior, apresentarem sugestões de melhorias nas crônicas recebidas, realizando isso por meio de anotações nas margens dos textos, norteando-se, para tanto, nas seguintes perguntas: A crônica é estruturada a partir de um fato cotidiano? As características e a estrutura do gênero foram observadas? A

história narrada é curta, ocorrendo em um tempo breve e com poucos personagens (ou um único personagem)? O título está adequado?

Na sequência, aproveitou-se para explicar aos discentes que, além dos itens propostos para a revisão, eles também poderiam dar aos colegas oralmente outras sugestões que julgassem necessárias. Feito isso, iniciou-se a devolução das crônicas para os autores, para que eles lessem as observações e os comentários, os quais podiam aceitar ou não, com vistas à reescrita do texto, atividade realizada em casa, considerando os comentários dos colegas.

A sexta aula foi desenvolvida com a entrega da reescrita da produção, para avaliação final e socialização com a turma. Logo após, foi realizada uma classificação das três melhores crônicas, premiando-se simbolicamente os autores daquelas que ficaram em primeiro, segundo e terceiro lugares. Ressalta-se que essa classificação foi realizada pelos próprios alunos.

Finalizou-se a aplicação solicitando que os alunos fizessem uma avaliação do processo de desenvolvimento da sequência didática e da abordagem adotada pelos aplicadores. Essas avaliações foram feitas de forma escrita pelos alunos.

É válido lembrar que o roteiro da sequência didática foi conduzido da mesma forma em ambas as escolas, embora inicialmente as turmas tenham apresentado reações diferentes. A turma da E1, desde o momento da observação, foi percebida como alunos que expõem suas opiniões, porque a todo momento a professora solicitava suas percepções sobre os assuntos estudados e eles demonstravam responsividade. Já a outra turma, da escola E2, mostrou-se inicialmente inibida, mas com o andamento da sequência foram se revelando mais ativos durante as aulas.

5.3 Proposta pedagógica na perspectiva sociointeracionista de linguagem e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

A proposta pedagógica discutida neste estudo envolve o trabalho com a sequência didática. Essa estratégia metodológica é oriunda do interacionismo sociodiscursivo, teoria desenvolvida pelos teóricos da Nova Escola de Genebra, que tem por objetivo desenvolver práticas didáticas que ajudem os alunos na construção das habilidades linguísticas necessárias para a interação verbal.

A Nova Escola de Genebra, influenciada pela teoria bakhtiniana, inclui autores como Jean-Paul Bronckart (2006), Joaquim Dolz (2004), Bernard Schneuwly (2004) e outras personalidades. Entre esses, Bronckart é o principal idealizador do interacionismo sociodiscursivo. Ele propôs uma abordagem transdisciplinar da linguagem, compreendida como uma ação humana mediada e situada. Segundo ele, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) não é uma corrente exclusivamente linguística, psicológica ou sociológica, mas sim uma abordagem da ciência do humano.

O ISD constitui uma extensão do interacionismo social, considerando a linguagem como o problema central ou crucial para esta ciência. Nesse sentido, Schneuwly (2002), na condição de pensador de grande relevância para essa escola, coloca que seus estudos propõem que, no ensino da língua, a comunicação seja elemento central nas práticas didáticas e metodológicas, haja vista ser essa uma mudança muito mais significativa, posto que permite que as crianças obtenham maiores oportunidades de ler, produzir textos, desenvolver a aprendizagem sobre gramática e ortografia com base na comunicação.

As pesquisas realizadas na escola de Genebra sugerem a prática de elaboração de sequências didáticas, um conjunto de atividades pedagógicas que se interrelacionem, que ofereçam um planejamento organizado para o ensino dos objetos de conhecimento em etapas específicas (Schneuwly; Dolz, 2004). Isso constitui uma contribuição significativa para o docente, pois o ajuda a guiar o processo ensino-aprendizagem de seus estudantes.

Na perspectiva desses intelectuais do ISD, entende-se que a comunicação se dá a partir de estratégias que podem ser sistematizadas e ensinadas. Assim, os gêneros a serem trabalhados em sala de aula envolvem a adaptação dos usuários de acordo com a necessidade de expressão que surge. Por essa razão, a sequência didática reflete as diversas opções de se trabalhar com a linguagem no contexto educacional.

Considerando que o cenário educacional do século XXI, marcado por grandes transformações linguísticas, resultantes do desenvolvimento social, exige novas práticas metodológicas em sala de aula, outras formas de pensar o processo ensino-aprendizagem, essa pesquisa se propôs, em seu terceiro objetivo, a propor práticas pedagógicas assentadas na concepção de linguagem sociointeracionista, para o ensino de Língua Portuguesa, tomando por base os resultados obtidos a partir da aplicação da sequência didática.

O trabalho que foi desenvolvido na pesquisa-ação, com base na BNCC, considerando as práticas de linguagens, demonstrou que, por meio da utilização de sequência didática, é possível desenvolver um ensino produtivo de língua portuguesa, integrando leitura, oralidade e produção textual.

5.3.1 A Sequência Didática e o trabalho com leitura na perspectiva sociointeracionista e do ISD

As atividades desenvolvidas com leituras na sequência didática resultaram em um envolvimento profundo dos alunos com o mundo do texto, levando-os à compreensão de que essa é uma atividade de relação interativa, em que o diálogo permite a criação de novos significados, à medida que se tem acesso a informações para além daquelas que cada um já possui, consistindo em uma prática formadora efetiva.

O trabalho com a prática da leitura pode trazer aos alunos, durante a aplicação de sequência didática, o entendimento de que ela não se resume a mera decodificação das palavras, mas que existe um processo interativo envolvendo o leitor e o texto. No momento em que se realiza o ato da leitura, o texto vai fazendo sentido ao leitor, a partir das experiências dele, permitindo-lhe construir significados, sentidos, com base naquilo que já experimentou em seu contexto social.

Essas ideias puderam ser testadas e comprovadas em sala de aula mediante a leitura de textos que estimularam o pensamento crítico e o posicionamento de cada aluno em relação aos temas abordados. Para tal, seguiu-se o pensamento de Freire (1989) quando coloca o ato de ler como um processo que promove criticidade, estando para além da palavra escrita, permitindo ao indivíduo a exteriorização de suas ideias. Com base nesse fundamento, os alunos registraram suas considerações a respeito da forma como se trabalhou a leitura na perspectiva sociointeracionista em sala de aula, conforme se pode ver a seguir.

Um dos alunos da E1 externou sua satisfação com a metodologia, assim se expressando: *“achei uma ótima abordagem, super legal e gostei da dinâmica. Se tornou divertido (sic) a aprendizagem. Ainda não tinha tido contato direto com as crônicas”* (A19E1). Corroborando essa declaração, seu colega de sala acrescentou que *“teve várias histórias boas, reais e falsas que foram criadas, as aulas foram fáceis*

de aprender, muito proveitosas e deveria ter mais momentos assim, pois aprendemos muito uns com os outros” (A36E2).

O que se revela por meio da declaração de cada aluno é que a leitura, se trabalhada sob a perspectiva sociointeracionista, valoriza o lugar da interação social, dando prioridade à construção coletiva do conhecimento. Essa ideia converge com Angelo e Menegassi (2022) quando reconhece que a leitura é uma prática dialógica, que fomenta um relacionamento dinâmico, por meio do qual os indivíduos vão construindo significados enquanto interagem.

Por meio desse contato, os sujeitos vão descobrindo que a leitura não se restringe a mero ato de decodificação de palavras, mas que pode se apresentar como uma forma contextualizada de construção do aprendizado, priorizando o compartilhamento de experiências culturais que contribuem para a formação da identidade de cada sujeito.

Por essa razão, esta pesquisa traz como proposta para um ensino mais eficaz da língua materna o trabalho com a leitura como prática de interação social, em uma perspectiva sociointeracionista.

Os benefícios de se abordar as atividades envolvendo a leitura como forma de interação são salutarres à vida educacional do indivíduo, pois os alunos são estimulados a desenvolverem uma mentalidade que seja capaz de produzir questionamentos pertinentes às questões que exijam dele um posicionamento e uma visão crítica da realidade. Esse posicionamento é orientado a partir da compreensão e interpretação que o sujeito já adquiriu por meio das leituras que ele realizou em seu contexto social, ou da leitura que ele faz da forma como outros indivíduos compreendem a realidade.

Baseado nas atividades que foram realizadas durante a pesquisa envolvendo a leitura, conclui-se também que habilidades comunicativas dos alunos podem ser moldadas por meio dessa prática. Isso porque, no momento da leitura em classe, cria-se um ambiente propício aos debates, que positivamente desencadeia trocas de ideias e conhecimentos que, quando bem direcionadas, produzem novas visões ou soluções para temas já discutidos.

Assim, a interação com a leitura promove, portanto, um conhecimento e uma visão mais completa e aprofundada dos gêneros textuais. Ele passa a ter significado ao leitor quando ele vai associando o que está lendo ao que já domina previamente,

havendo, assim, a ligação de vários eventos que vão construindo significado ao que lê e ao que ouve.

A leitura interativa leva, desse modo, a uma conversa a respeito dos aspectos relevantes do texto, e é nesse ponto que as dúvidas daqueles que apresentam menor compreensão no momento da leitura lhes são desveladas e, com isso, passam a ter uma visão mais esclarecida do que foi lido. Nessa conversa, muitos pontos não percebidos pelo aluno se tornam evidentes, e muitos pontos obscuros são revelados na construção conjunta do entendimento, sentido.

5.3.2 A Sequência Didática e o trabalho com a oralidade na perspectiva sociointeracionista e do ISD

O uso da sequência didática na perspectiva sociointeracionista, adotado para os fins desta pesquisa, permitiu demonstrar que oralidade não está restrita a um meio de comunicação, ela vai muito além, e deve ser compreendida e trabalhada como um processo de construção do conhecimento. É por meio da prática da oralidade que surgem as trocas de ideias, permitindo que diferentes perspectivas sejam consideradas. Isso enriquece a compreensão textual, enfatizando o valor da aprendizagem coletiva.

Nessa interação oral, os estudantes são desafiados a desenvolverem as suas habilidades relativas ao posicionamento crítico, aprimoramento da capacidade de questionar etc. Essas competências os capacitam para a construção de argumentos que os ajudem a justificar seus pontos de vista e a interpretar informações de forma mais fidedigna.

No que se refere ao trabalho com a oralidade, a proposta é aplicar o método sociointeracionista na criação de atividades estruturadas que possibilitem aos estudantes aprimorarem suas competências comunicativas de maneira contextualizada e relevante. Esse modelo se provou eficiente durante as discussões que foram promovidas após as leituras realizadas em sala de aula, durante o tempo de aplicação de sequência didática.

A prova da eficácia dessa estratégia se evidencia nas palavras dos próprios alunos, que realizaram uma avaliação da abordagem adotada pelos pesquisadores. Sobre um dos dias em que se trabalhou com a oralidade, envolvendo discussões com base na leitura de um texto, um dos discentes escreveu: *“Foi muito bom! Hoje*

podemos ouvir as vozes de algumas pessoas, suas vivências pessoais e foi uma forma saudável e confortante de expor dúvidas e críticas. Desejo que trabalhem muito mais aulas desse modo. Acho mais apropriado” (A6E1).

Essa declaração mostra que o ensino pautado na interação produz resultados mais satisfatórios para o ensino. Por meio do exercício da oralidade nas atividades, o aluno aprende a se expressar de forma clara, a respeitar os turnos de fala de cada colega, é desafiado a adaptar a sua linguagem de acordo com o contexto em que está envolvido e com os interlocutores.

Essas ações refletem a forma como os PCNs (Brasil, 1997) abordam o trabalho como a oralidade, pois entendem que a linguagem verbal tem a capacidade de representar a realidade ou comunicar ideias, pensamentos e intenções variadas, podendo influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais que não poderia fazer anteriormente ao evento dialógico.

A manifestação de outro discente revelou porque ele se identificou e gostou da forma como se aplicou as atividades referentes à oralidade. *“Essa abordagem fez a gente aprender e interagirem (sic) mais. Fez as pessoas se expressarem. Conhecer mais sobre cada um e até mesmo a se colocar no lugar do próximo. De modo geral, foi algo muito bom” (A3E2).*

A interação por meio da fala permite que os interagentes compartilhem suas vivências, produzindo um alto grau de empatia entre os sujeitos. Além disso, o diálogo envolvendo os estudantes oferece maiores oportunidades para reflexões sobre diferentes pontos de vista. Essa proposição dialoga com Guimarães, Todescatto e Apoema (2016) que tomam a oralidade por prática que ajuda a aprimorar a habilidade do aluno de se expressar e o prepara para diversos cenários em que ele pode utilizar a fala, seja para defender uma ideia ou para realizar qualquer outra interação com a língua na sua versão oral. Assim, os conhecimentos adquiridos pelo falante são reestruturados através da reconstrução de significados durante a prática oral, através da interação com o outro. Por isso, também são marcados pelo imprevisto, pausas e repetição de pontos já mencionados.

Considerando os resultados obtidos com os estudantes durante a realização deste estudo, conclui-se que a prática da oralidade em sala de aula, particularmente no ensino do português, é a estratégia mais eficaz para o aprimoramento das habilidades comunicativas. Isso se deve ao fato de que a prática

da oralidade torna as aulas mais dinâmicas e interativas, promovendo um aprendizado significativo.

5.3.3 A Sequência Didática e o trabalho com a escrita (produção textual) na perspectiva sociointeracionista e do ISD

A proposta para se trabalhar produção textual sob a perspectiva da concepção sociointeracionista é particularmente relevante no processo ensino-aprendizagem, porque envolve a produção de sentido em um contexto comunicativo. Nesse viés sociointeracionista, a escrita também é concebida como uma prática de interação social. Nesse procedimento a linguagem é adaptada para que possa ser captada e entendida por aquele que a receberá.

Essa é uma visão que reflete os preceitos dos PCNs (Brasil, 1997) que entendem ser crucial formar estudantes aptos para a prática da produção textual, ofertando-lhes os recursos necessários para se tornarem excepcionais usuários da língua, fazendo da prática da escrita um instrumento de intervenção social. Esse mesmo documento versa sobre a importância de o educando apropriar-se da linguagem escrita como forma de interação, utilizando-a para ampliar suas possibilidades de construção de conhecimentos e se envolver com maior autonomia na vida social.

Baseado nesses pressupostos e considerando que a produção de textos deve estar em consonância com uma situação de comunicação contextualizada, o trabalho realizado nesta pesquisa com a produção textual está diretamente ligado ao ensino desenvolvido por meio de gêneros textuais. Essa perspectiva sociointeracionista da escrita traz, em sua essência, maiores contribuições para o desenvolvimento do aprendizado dos educandos. Isso porque as abordagens que se faz, nessa perspectiva, envolvem elementos que são próximos da realidade de cada estudante, permitindo que eles entendam as temáticas apresentadas através das suas perspectivas sociais e culturais.

Considerando que o trabalho com sequência didática do Grupo Genebra envolve os gêneros textuais/discursivos, na presente pesquisa, como já mencionado anteriormente, recorreu-se ao gênero crônica para desenvolver as atividades propostas durante a investigação, com a finalidade de colocar os estudantes como sujeitos no centro do processo, ajudando-os a dominar o gênero em questão,

possibilitando, assim, o uso da escrita de forma mais adequada em determinada situação social e, conseqüentemente, favorecendo o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Tendo como propósito conduzir os educandos a alcançarem um maior desenvolvimento em seu aprendizado, dando a eles as ferramentas necessárias para a introdução no campo da escrita, esta pesquisa se fundamenta nas ideias dos autores da Nova Escola de Genebra, que argumentam que é necessária uma produção inicial para um diagnóstico, por meio da qual o docente pode avaliar as habilidades do aluno e, com base nisso, ajustar as atividades e exercícios programados para a sequência de acordo com as reais possibilidades e desafios de uma classe.

A produção final, de acordo com as colocações dos teóricos da escola de Genebra, é o momento de os alunos colocarem em prática os conhecimentos construídos e de o professor avaliar os progressos obtidos, servindo esse momento, também, para uma avaliação de natureza somativa. Ressalta-se que, embora se tenha feito uso das teorias desenvolvidas pelos estudiosos da Nova escola de Genebra, no que diz respeito ao trabalho com a sequência didática, não foi possível nesta pesquisa seguir integralmente o modelo de esquema proposto por eles.

Como um dos resultados da aplicação da sequência didática, apresenta-se a seguir um exemplar das produções realizadas pelos alunos, mais especificamente por A43E2.

O pobre do seu Tomé

Era uma terça-feira quente da moléstia. Daquelas que até o diabo coça a cabeça e pensa duas vezes antes de sair na porta da rua. O seu Tomé, animado como galo novo, resolveu fazer uma surpresa para sua esposa, Maria, pois era o aniversário de casamento deles.

Ele saiu e foi comprar flores, chocolate e uma bolsa cara, daquelas que a esposa namorava nas vitrines, mas nunca comprava. Fez isso pensando no quanto ela merecia tudo aquilo, com o coração saltitando, imaginado a felicidade dela. No dia anterior, ele tinha ouvido, sem querer, uma conversa animada de sua

esposa ao telefone falando que: “tinha preparado algo superespecial para o esposo e que aquele dia ficaria marcado na memória!

Tomé estava superanimado, com o coração inflamado de expectativas. Mas quando chegou em casa, se deparou com o tipo de surpresa que sua esposa tinha preparado, que nem em pesadelo pôde imaginar, e realmente aquele dia ficaria na memória. Ela estava com outro.

- O que é isso que eu estou vendo, Maria? Disse ele, estremeando de raiva.

- Não é nada disso que você tá pensando, Tomezinho! Respondeu Maria, muito nervosa.

Ele mal conseguia falar.

- Não tô vendo você com meu pai? Fala ele, em meio às lágrimas querendo cair.

O silêncio reinou.

- Não seja frouxo, Tomé! Disse o pai dele, se vestindo.

Foi quando ele entendeu que não tinha mais lugar ali. Então saiu, deixando tudo para trás, as flores, o chocolate a bolsa, e, inclusive o sentimento “confiança”.

Assim, essa metodologia de ensino, que se guia pela abordagem do Grupo de Genebra, busca evidenciar a relevância do uso de sequências didáticas no ensino de línguas. Essa disposição para o ensino tem como propósito promover a aprendizagem de forma progressiva, garantindo que os alunos aprimorem suas competências comunicativas de forma contextualizada.

Por meio das sequências didáticas, os conteúdos programáticos, os objetos de estudos, são organizados gradualmente, levando em consideração o nível de evolução de cada aluno. Essa forma de se apresentar as temáticas a serem desenvolvidas nas aulas permite que o aprendizado aconteça em um contexto significativos ao educando, aproximando-o dos gêneros discursivos reais.

Diante disso, é possível afirmar que as práticas metodológicas em sala de aula alcançam resultados mais satisfatórios ao se utilizar sequências didáticas. Elas auxiliam os estudantes no desenvolvimento e construção de competências específicas e habilidades mais complexas que possam ajudá-los nas práticas de atividades

analíticas e comunicativas. Essa prática permite que os alunos entendam os conceitos estudados e os apliquem em situações cotidianas.

Outro aspecto que consolidou o trabalho com a produção textual na abordagem sociointeracionista foi quando, ao final do processo ensino-aprendizagem, A3E1 comentou a sua avaliação assim: “foi uma aula motivadora. Eu nunca tinha feito uma crônica na minha vida e pelo incentivo deles eu consegui e achei bem legal as crônicas que algumas pessoas criaram, bem interessante”. Essa avaliação converge com a de outro estudante (A28E2), que disse:

No meu ponto de vista teve (*sic*) muitos pontos positivos. Achei ótimo (*sic*) a forma de abordagem que utilizaram, comecei a querer escrever, muito dinâmico (*sic*) a metodologia. Fez os alunos mostrarem mais de si, desenvolverem seus talentos.

Assim, as avaliações revelam-se valiosas ao tratarem do impacto da forma como foram conduzidas as aulas durante o processo para a produção das crônicas, demonstrando o quanto essa condução da interação social foi significativa, motivadora e transformadora.

Na perspectiva sociointeracionista, baseada em Vygotsky (2001) corroborando com essa ideia, ele explica que a aprendizagem é um processo social realizado em conjunto (com professores e outros alunos), amparados por seus conhecimentos e experiências, envolvidos em situações reais de comunicação. Antunes (2014) também sustenta que esse momento é uma ação compartilhada entre os envolvidos, um ato de constante interação em que os interagentes se influenciam nas trocas de informações.

Nesse sentido, ao se sentirem estimulados e perceberem o valor de suas produções, os alunos se engajaram mais, reconhecendo seus próprios talentos, ratificando a ideia de que o ambiente de aprendizagem foi cooperativo e respeitoso com o ritmo e experiência de cada estudante. Portanto, esses comentários indicam que as instruções das aulas foram mais do que mera transmissão de conteúdo, foram instrumentos de descoberta e manifestação, isto é, a linguagem utilizada no processo ensino-aprendizagem desta pesquisa foi além do que uma expressão do pensamento, ou mesmo um instrumento de comunicação, foi uma forma de interação social, ou melhor linguagem em perspectiva sociointeracionista.

6 CONCLUSÃO

A presente pesquisa-ação destacou a importância da concepção sociointeracionista da linguagem no processo ensino-aprendizagem, apresentando como objetivo central uma proposta de ensino-aprendizagem assentada nessa concepção em destaque. Ao longo dessa pesquisa evidenciou-se a relevância desse procedimento para a formação dos alunos, alcançando precisamente todos os objetivos.

Por se tratar de uma proposta pedagógica orientada pela perspectiva sociointeracionista, esta se preocupa com o desenvolvimento de estratégias educativas que possam trazer benefícios para o fazer pedagógico e, por conseguinte, para o desenvolvimento dos alunos. Assim, as práticas, centradas na interação social entre os educandos, apontadas neste trabalho, promovem uma aprendizagem significativa.

Essa pesquisa reafirmou o papel central da interação social na construção do conhecimento, enfatizando que a interação social fomenta reciprocidade e troca de conhecimentos entre os sujeitos, potencializando o trabalho com as práticas de linguagens, a exemplo da leitura, da escrita e da oralidade, aperfeiçoado por meio do trabalho didático com o apoio dos gêneros textuais. Logo assim, esses conhecimentos construídos com base nessas interações sociais torna o aprendizado mais relevante e próximo da realidade dos alunos. Nessas condições, o educando começa a desenvolver sua autonomia porque é encorajado a se envolver ativamente no processo de ensino, tornando-se protagonista da própria aprendizagem.

Constatou-se durante a observação dos docentes, que a interação não se desenvolvia de forma plena em ambas as turmas, visto que os alunos que menos praticavam a interação ofereceram uma resposta mais satisfatória à problemática inicial comprovando que a abordagem sociointeracionista favorece o ensino de Língua Portuguesa eficazmente. Foi possível verificar que tanto os professores quanto os alunos se beneficiam de práticas centradas na interação, validando a hipótese de que essa concepção de linguagem corrobora significativamente para o processo ensino-aprendizagem.

Através da aplicação da sequência didática, fundamentada nesta abordagem, foi possível evidenciar que práticas pedagógicas centradas na interação promovem um aprendizado mais significativo, reflexivo e conectado à realidade dos

alunos. As práticas trabalhadas nessa sequência didática são atividades que estabelecem relações concretas, por meio das quais os estudantes interagem com o texto, com outros leitores e escritores, com outros interagentes, criando significados de maneira mais proativa e produtiva.

As atividades realizadas evidenciaram que a leitura, a oralidade e a escrita, quando trabalhadas de forma integrada, possibilitam aos estudantes não apenas desenvolverem competências linguísticas, mas também ampliam habilidades sociais e emocionais.

A escolha de crônica, para os fins desta investigação, mostrou-se assertiva para o desenvolvimento da sequência didática, pois configura um gênero textual que permite transpor os limites de uma sala de aula, fomentando uma proximidade com o cotidiano do aluno não só dentro da escola, mas fora dela também. Por meio dele, pode-se desenvolver integralmente os alunos, tanto nas habilidades de leitura quanto de oralidade ou escrita atingindo uma ampla dimensão na contextualização desse trabalho.

Desse modo, considerando os resultados obtidos nesta pesquisa-ação, compreende-se que o processo ensino-aprendizagem, orientado pela perspectiva da concepção da linguagem sociointeracionista, é um mecanismo que cria um ambiente de aprendizagem colaborativo, permite aos sujeitos participantes da construção do conhecimento, alunos, professores e outros agentes, a troca de conhecimentos e a construção coletiva do saber, em que assumem o protagonismo de suas próprias trajetórias educativas.

Assim, por meio deste trabalho de pesquisa sobre práticas didáticas abordadas em sala de aula, evidenciou-se que o processo ensino-aprendizado apresenta resultados muito mais relevantes e significativos quando são desenvolvidos dentro da perspectiva da abordagem sociointeracionista da linguagem. Sendo assim, a integração entre teoria e prática, evidenciada neste estudo, constitui um caminho promissor para aprimorar o ensino de Língua Portuguesa e alcançar os objetivos de uma educação inclusiva, participativa e transformadora.

Para pesquisas futuras, sugere-se explorar outras modalidades de sequência didática, envolvendo outros gêneros textuais que possam envolver a diversidade social, mas para isso é necessário romper com algumas limitações, dentre as quais podemos salientar, a necessidade de maior formação dos professores para utilizarem essa abordagem de maneira consistente.

Portanto, a perspectiva sociointeracionista favorece um trabalho mais completo e aprofundado com os gêneros textuais/discursivos, permitindo que os interagentes compartilhem suas vivências, produzindo maior desempenho em interpretação, argumentação e criticidade. Espera-se que os achados desta investigação inspirem novas propostas pedagógicas e contribuam para o avanço de práticas educacionais alinhadas às demandas de uma sociedade em constante transformação.

REFERÊNCIAS

- ANGELO, C. M.; MENEGASSI, R. J. Conceitos de leitura e ensino de língua. In: Angelo, C. M.; Menegassi, R. J. & Fuza, Â. F. **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ARAÚJO, Cristiane Menezes de; BARBOSA, Sara Rogéria Santos. Crônica: gênero textual a serviço da formação de leitores. **Interdisciplinar**, Edição Especial ABRALIN/SE, Itabaiana/SE, ano VIII, v. 17, p. 325-342, jan./jun. 2013.
- ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan./jul. 2013.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BENTES, Anna Christina. Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (coord.). **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. 200 p. (Explorando o ensino, v. 19). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf/file>.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ofício circular 017/MEC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- BRONCKAR, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. (org. e trad.) Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et al]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- CASTRO, Marize Gelard Reis de; RODRIGUES, Giseli Capaci; CATARINO, Giselle Faur de Castro. As concepções de linguagem e seu impacto no ensino de Ciências. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 42, 23 de novembro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/42/as-concepcoes-de-linguagem-e-seu-impacto-no-ensino-de-ciencias>. Acesso em: 24 de abril de 2025.

CHARTIER, A. M.; CLESSE, C.; HEBRARD, J. L. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artmed, 1996.

COSSA, Dércio Gidrião. Práticas de leitura em sala de aula pela perspectiva interacionista em Moçambique. **Njinga & Sepé**: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras, São Francisco do Conde (BA), v. 4, n. 1, p. 134–156, jan./abr., 2024.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org.: Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

EVARISTO, Marcela Cristina. **A oralidade como objeto de ensino-aprendizagem**: algumas considerações. 2006. 148p. Dissertação (mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2006. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1602273>. Acesso em: 22 abr. 2025.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FONTES, Anne Caroline Ferreira; RAMOS, Maria Gabriella Freitas; SILVA, Yan Ravik Souza Monteiro; ARAGÃO, Ivan Rêgo. Reflexões acerca da diversidade no contexto da aprendizagem no espaço escolar. **Cadernos de Graduação**. Ciências Humanas e Sociais. Aracaju, 2022.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Mria da Graça; BREGUNCI, Maria das graças de castro (org). **CEALE, Glossário**. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Ceale/UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/condicoes-de-producao-do-texto>. Acesso em: 12 mai. 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 30 abr. 2025.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

FUZA, Â. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para crônica e pintura no livro didático. **Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto)**, v. 63, n. 3, p. 661–690, set. 2019.

GEDOZ, Sueli; COSTA-HUBES, Terezinha da conceição. **Concepção sociointeracionista de linguagem**: percurso histórico e contribuições para um novo olhar sobre o texto. Trama, Marechal Cândido Rondon, v. 8, n. 16, p. 139–152, 2012.

Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/6953>.
Acesso em: 26 abr. 2025.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de Pesquisa Qualitativa: Suporte ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)**. Belo Horizonte: Grupo Anima Educação, 2014.

GUIMARÃES, Joice Eloi; TODESCATTO, Cleusa; APOEMA, Keu. **Práticas de oralidade: propostas para as salas de aula de Timor-Leste**. Dili: Casa Apoema, 2016.

GONÇALVES, A. V. O fazer significar por escrito. *In*: SEMINÁRIO DE ESTUDOS SOBRE LINGUAGEM E SIGNIFICAÇÃO – SELISIGNO, 4., 2004, Londrina. **Anais**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2004. p. 01-10.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1975.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto. 1.ed. 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
Disponível em: <https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/5884/a-descoberta-do-mundo>.
Acesso em: 11 fev. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO Angela Paiva. **Fala e escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Franciely Aparecida Teixeira. **Ensino de gêneros textuais mediado pela sequência didática da Escola de Genebra, com uso de tecnologia digital**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2023. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/32670>. Acesso em: 24 abr. 2025.

RODRIGUES, Francieli Socoloski. In.: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 295p. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 1, 2007 pg 249 – 254.

SABINO, Fernando. **O homem nu**. In: SABINO, Fernando. O homem nu. 24. ed. Rio de Janeiro: Record, 1984. p. 65–68.

SANTANA, Ana Paula; SANTOS, Karoline Pimentel dos. **A perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin e a análise da linguagem na clínica fonoaudiológica**. São Paulo: Bakhtiniana, 2017.

SCHNEUWLY, Bernard. Entrevista com Bernard Schneuwly. Entrevistadora: Denise Pellegrini. **Nova Escola**, São Paulo, 01 nov. 2002. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/944/entrevista-com-bernard-schneuwly>. Acesso em: 09 jul. 2025.

SIENA, Osmar; BRAGA, Aurineide Alves; OLIVEIRA, Clésia Maria de; CARVALHO, Erasmo Moreira de. **Metodologia da Pesquisa Científica e Elementos para Elaboração e Apresentação de Trabalhos**. Belo Horizonte MG: Editora Poisson, 2024.

SILVA, C. L. DA C.O estudo do texto em uma perspectiva enunciativa de linguagem. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 34, n. 1, p. 419–433, jan. 2018.

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – SIELP, 2., 2012, Uberlândia. **A produção de texto como prática social**. Anais do SIELP, Uberlândia: EDUFU, v. 2, n. 1, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. Autores Associados. São Paulo: Cortez., 1986.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Construção do pensamento e linguagem: as raízes genéticas do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CAMPUS ZÉ DOCA
CURSO DE LETRAS**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado a participar como voluntário(a) de uma pesquisa. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Nós, **Jéssica Tayrlinny Pereira dos Santos e Reis Hélio Veiga Andrade**, acadêmicos do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Zé Doça, gostaríamos de lhe convidar para participar de uma pesquisa sobre **“A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM SOCIOINTERACIONISTA E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: uma análise comparativa entre turmas de Ensino Médio em Zé Doça - MA”**.

Essa pesquisa, vinculada ao Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Linguagens e Ensino (GEPLE), é parte integrante do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), orientado pelo Prof. Dr. Eliúde Costa Pereira (UEMA – Campus Zé Doça) e utilizará, como instrumento para coleta de dados: aplicação de questionário a docentes de Língua Portuguesa dos Centros de Ensino “Centro de Ensino Antíllhon Teoplo Ramos Rocha” e “Centro de Ensino Princesa Isabel” e de sequência didática a alunos(as) das respectivas escolas. Participando da pesquisa, você estará contribuindo para que se amplie o conhecimento em relação ao lugar da concepção de linguagem sociointeracionista nas práticas pedagógicas adotadas pelos(as) docentes no processo ensino-aprendizagem, no âmbito do componente curricular Língua Portuguesa. Informamos também que não haverá riscos de qualquer natureza e que nenhum participante receberá pagamento para participar da pesquisa.

Destacamos, ainda, que, a qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando da pesquisa e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Endereço dos responsáveis pela pesquisa:
Nome: Jéssica Tayrlinny Pereira dos Santos e Reis Hélio Veiga Andrade (Acadêmicos do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão)
Instituição: Universidade Estadual do Maranhão – Campus Zé Doça
Endereço: Rua Rio Branco, S/Nº - Centro – Zé Doça – MA - CEP: 65.365-000
Telefones p/contato: (98) 3366-7626 / 983002938 / 992127260 / 984234443

O(a) abaixo-assinado(a), _____, _____ anos, RG nº _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário(a) da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo.

_____, ____/____/____

Nome do voluntário	Data	Assinatura
Nome do pesquisador	Data	Assinatura

APÊNDICE B – Termo de Autorização de pais e/ou responsáveis

<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO CAMPUS ZÉ DOCA CURSO DE LETRAS</p> <p>PROJETO DE PESQUISA: A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM SOCIOINTERACIONISTA E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: uma análise comparativa entre turmas de Ensino Médio em Zé Doca - MA</p> <p>PESQUISADORES: Jéssica Tayrllinny Pereira dos Santos e Reis Hélio Veiga Andrade ORIENTADOR: Prof. Dr. Eliúde Costa Pereira</p> <p>TERMO DE AUTORIZAÇÃO</p> <p>Eu, _____, pai/mãe do(a) aluno(a) _____ do Centro de Ensino, _____, autorizo o(a) meu/minha filho(a) a participar da pesquisa “A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM SOCIOINTERACIONISTA E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: uma análise comparativa entre turmas de Ensino Médio em Zé Doca - MA”, participando das atividades de uma sequência didática que será aplicada pelos pesquisadores e constituindo-se como efetivo colaborador da investigação científica.</p> <p style="text-align: center;">Zé Doca – MA, ____ de ____ de 2025.</p> <p style="text-align: center;">_____ Assinatura do responsável</p>

4. Na condição de docente de Língua Portuguesa, como você concebe a linguagem?

5. Qual(is) concepção(ões) de língua(gem) predominou/predominaram nas práticas dos docentes ao longo de sua formação na graduação? Justifique sua resposta.

6. Qual o lugar da concepção de linguagem sociinteracionista em sua prática docente e, conseqüentemente, no processo ensino-aprendizagem?

Fonte: Próprios autores, 2024.

APÊNDICE D – Sequência Didática elaborada pelos pesquisadores

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROJETO DE PESQUISA: A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM SOCIOINTERACIONISTA E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: uma análise comparativa entre turmas de Ensino Médio em Zé Doca - MA
PESQUISADORES: Jéssica Tayrlinny Pereira dos Santos e Reis Hélio Veiga Andrade
ORIENTADOR: Prof. Dr. Eliúde Costa Pereira

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

SÉRIE(S): 2ª série do Ensino Médio Regular e II etapa da Educação de Jovens e Adultos - EJA

NÚMERO DE AULAS: 6

HABILIDADES EXPLORADAS:

(EM13LP01) “Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações”;

(EM13LP02) “Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.)”.

OBJETOS DE CONHECIMENTO:

- ✓ Leitura, escuta e produção textual;
- ✓ Gênero discursivo: crônica
- ✓ Contexto socio-histórico de circulação do gênero do discurso
- ✓ Construção composicional e o estilo do gênero textual crônica
- ✓ Construção de sentidos e análise crítica
- ✓ Elementos e recursos de coesão e coerência
- ✓ Relações lógico-discursivas do texto

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- ✓ Apresentar o gênero crônica e suas características;
- ✓ Explorar a estrutura do gênero crônica numa perspectiva discursiva interacionista;
- ✓ Planejar, produzir e reescrever crônicas, narrando fatos cotidianos.

DESENVOLVIMENTO:

Local: sala de aula

Organização em semi círculo.

Recursos e/ou materiais necessários: lousa, pincel, lápis, borracha, caderno, cópias do texto sugerido.

Aula 1 – Apresentação da proposta e exploração do gênero crônica.

Conversa inicial com os alunos para apresentação da proposta de trabalho, esclarecendo que se trata de parte de uma pesquisa para elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Realização de perguntas aos alunos para verificar os conhecimentos prévios acerca do gênero a ser trabalhado: Alguém já leu uma crônica? Lembram do título dela? Onde foi publicada? De que assunto tratava?

Apresentação da definição de crônica, explicando que consiste em um gênero discursivo direcionado ao leitor comum, não especialista, interessado em assuntos do cotidiano;

Distribuição aos alunos de cópias da crônica “A descoberta do mundo”, escrita por Clarice Lispector, orientando-os a realizem uma leitura silenciosa, seguindo-se com leitura coletiva;

Leitura da crônica “A descoberta do Mundo”, de Clarice Lispector, para discussão em sala de aula;

Explanação breve sobre a autora do texto, Clarice Lispector, destacando ter sido ela uma grande escritora brasileira, pertencente à terceira geração modernista (ou pós-modernismo). Ela escreveu romances, contos, crônicas, literatura infantil. Seus textos são marcados pela fragmentação, monólogo interior, análise psicológica. reflexões existenciais e pela metalinguagem;

Contextualização da crônica (apresentação de questionamentos acerca do texto): Qual temática é explorada na crônica? O que mais poderia ser dito no texto em relação a sexualidade? A partir das respostas, observar-se-á se os alunos compreenderam a mensagem transmitida pelo texto;

Releitura do primeiro parágrafo da crônica pelos alunos, fazendo-se na sequência este questionamento: Que evento cotidiano serviu de ponto de partida para a crônica? (Chamar a atenção para a necessidade de se esclarecer as dúvidas dos adolescentes, especialmente no contexto familiar);

Abordagem sobre a estrutura desse gênero discursivo e sobre os tipos de crônicas;

Finalizada a análise, propor-se-á aos alunos que releiam a crônica em casa, considerando as características do gênero, estudadas no início da aula, para perceber a organização composicional presente no texto.

Aula 2 – Leitura e criação de um final para uma crônica lida em sala

Leitura da crônica “O homem nu, de Fernando Sabino;

Aprofundamento sobre as características do gênero crônica, bem como, sobre a estrutura e os recursos expressivos, com base na análise feita em sala de aula;

Elaboração de um desfecho para a crônica lida, em dupla;
Socialização dos desfechos produzidos pelas duplas.

Aula 3 – Planejamento e produção de uma crônica

Apresentação aos alunos de uma proposta de produção de crônica;

Orientação sobre as necessidade de considerarem as características do gênero, já exploradas nas aulas anteriores, dando-lhes, assim, condições para o processo de produção;

Apresentação de sugestão para que organizem um esquema (roteiro) de todas as partes do enredo, para nortear a produção, bem como, para que insiram diálogos, já que se trata de uma narrativa, utilizando tanto o discurso direto como o indireto e, também, que, se possível, caracterizem o(s) personagem(ns), ambientes etc.

Produção da crônica pelos alunos.

Aula 4 – Socialização das crônicas produzidas pelos alunos

Socialização das produções com organização dos alunos em semicírculo;

Oportunização de espaço para os alunos comentarem as produções dos colegas;

Intervenções com comentários sobre aspectos que podem ser melhorados nas produções.

Aula 5 – Reescrita das crônicas produzidas e avaliação do processo de desenvolvimento da sequência didática

Solicitação aos alunos para que troquem, com outras duplas, as crônicas produzidas;

Oportunização de um tempo para as duplas apresentarem sugestões de melhorias nas crônicas recebidas, realizando isso por meio de anotações nas margens dos textos, norteador-se, para tanto, nas seguintes perguntas: A crônica é estruturada a partir de um fato cotidiano? As características e a estrutura do gênero foram

observadas? A história narrada é curta, ocorrendo em um tempo breve e com poucos personagens (ou um único personagem)? O título está adequado? Explicação aos discentes que, além dos itens propostos para a revisão, eles também podem dar aos colegas outras sugestões que julgarem necessárias;

Devolução das crônicas para os autores, para que eles leiam as observações e os comentários, os quais podem aceitar ou não, para fins da reescrita;

Reescrita do texto em casa, considerando os comentários do(a) mediador(a) e dos colegas.

Aula 6 –Avaliação do processo de desenvolvimento da sequência didática

Entrega da reescrita da produção, para a avaliação final;

Avaliação do processo de implementação da sequência didática por meio de comentários (escritos e dialogados).

Fonte: Próprios autores, 2024.

APÊNDICE E – Crônicas selecionadas para o desenvolvimento da Sequência Didática

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
**PROJETO DE PESQUISA: A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM SOCIOINTERACIONISTA E O PROCESSO ENSINO-
APRENDIZAGEM:** uma análise comparativa entre turmas de Ensino Médio em Zé Doca - MA
PESQUISADORES: Jéssica Tayrllinny Pereira dos Santos e Reis Hélio Veiga Andrade
ORIENTADOR: Prof. Dr. Eliúde Costa Pereira

A descoberta do mundo

Clarice Lispector

O que eu quero contar é tão delicado quanto a própria vida. E eu queria poder usar a delicadeza que também tenho em mim, ao lado da grossura de camponesa que é o que me salva.

Quando criança, e depois adolescente, fui precoce em muitas coisas. Em sentir um ambiente, por exemplo, em apreender a atmosfera íntima de uma pessoa. Por outro lado, longe de precoce, estava em incrível atraso em relação a outras coisas importantes. Continuo aliás atrasada em muitos terrenos. Nada posso fazer: parece que há em mim um lado infantil que não cresce jamais.

Até mais que treze anos, por exemplo, eu estava em atraso quanto ao que os americanos chamam de fatos da vida. Essa expressão se refere à relação profunda de amor entre um homem e uma mulher, da qual nascem os filhos. Ou será que eu adivinhava mas turvava minha possibilidade de lucidez para poder, sem me escandalizar comigo mesma, continuar em inocência a me enfeitar para os meninos? Enfeitar-me aos 11 anos de idade consistia em lavar o rosto tantas vezes até que a pele esticada brilhasse. Eu me sentia pronta, então. Seria minha ignorância um modo sonso e inconsciente de me manter ingênua para poder continuar, sem culpa, a pensar nos meninos? Acredito que sim. Porque eu sempre soube de coisas que nem eu mesma sei que sei.

As minhas colegas de ginásio sabiam de tudo e inclusive contavam anedotas a respeito. Eu não entendia mas fingia compreender para que elas não me despresassem e à minha ignorância.

Enquanto isso, sem saber da realidade, continuava por puro instinto a flertar com os meninos que me agradavam, a pensar neles. Meu instinto precedera a minha inteligência.

Até que um dia, já passados os 13 anos, como se só então eu me sentisse madura para receber alguma realidade que me chocasse, contei a uma amiga íntima o meu segredo: que eu era ignorante e fingira de sabida. Ela mal acreditou, tão bem eu havia fingido. Mas terminou sentindo minha sinceridade e ela própria encarregou-se ali mesmo na esquina de me esclarecer o mistério da vida. Só que também ela era uma menina e não soube falar de um modo que não ferisse a minha sensibilidade de então. Fiquei paralisada olhando para ela, misturando

perplexidade, terror, indignação, inocência mortalmente ferida. Mentalmente eu gaguejava: mas por quê? mas para quê? O choque foi tão grande – e por uns meses traumatizante – que ali mesmo na esquina jurei alto que nunca iria me casar.

Embora meses depois esquecesse o juramento e continuasse com meus pequenos namoros.

Depois, com o decorrer de mais tempo, em vez de me sentir escandalizada pelo modo como uma mulher e um homem se unem, passei a achar esse modo de uma grande perfeição. E também de grande delicadeza. Já então eu me transformara numa mocinha alta, pensativa, rebelde, tudo misturado a bastante selvageria e muita timidez.

Antes de me reconciliar com o processo da vida, no entanto, sofri muito, o que poderia ter sido evitado se um adulto responsável se tivesse encarregado de me contar como era o amor. Esse adulto saberia como lidar com uma alma infantil sem martirizá-la com a surpresa, sem obrigá-la a ter toda sozinha que se refazer para de novo aceitar a vida e os seus mistérios.

Porque o mais surpreendente é que, mesmo depois de saber de tudo, o mistério continua intacto. Embora eu saiba que de uma planta brota uma flor, continuo surpreendida com os caminhos secretos da natureza. E se continuo até hoje com pudor não é porque ache vergonhoso, é pudor apenas feminino.

Pois juro que a vida é bonita.

Fonte: LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
**PROJETO DE PESQUISA: A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM SOCIOINTERACIONISTA E O PROCESSO ENSINO-
 APRENDIZAGEM:** uma análise comparativa entre turmas de Ensino Médio em Zé Doca - MA
PESQUISADORES: Jéssica Tayrllinny Pereira dos Santos e Reis Hélio Veiga Andrade
ORIENTADOR: Prof. Dr. Eliúde Costa Pereira

O Homem Nu - Fernando Sabino

Ao acordar, disse para a mulher: — Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou sem nenhum. — Explique isso ao homem — ponderou a mulher. — Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar — amanhã eu pago. Pouco depois, tendo despido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão. Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento. Aterrorizado, precipitou-se até a campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouvia lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nó dos dedos:

— Maria! Abre aí, Maria. Sou eu — chamou, em voz baixa. Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro. Enquanto isso, ouvia lá embaixo a porta do elevador fechar-se, viu o ponteiro subir lentamente os andares... Desta vez, era o homem da televisão! Não era. Refugiado no lanço da escada entre os andares, esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta de seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho de pão: — Maria, por favor! Sou eu! Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindos lá de baixo... Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, parecia executar um ballet grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa, encetando a subida de mais um lanço de escada. Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão. Mas eis que a porta interna do elevador se fecha e ele começa a descer. — Ah, isso é que

não! — fez o homem nu, sobressaltado. E agora? Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria com ele ali, em pêlo, podia mesmo ser algum vizinho conhecido... Percebeu, desorientado, que estava sendo levado cada vez para mais longe de seu apartamento, começava a viver um verdadeiro pesadelo de Kafka, instaurava-se naquele momento o mais autêntico e desvairado Regime do Terror! — Isso é que não — repetiu, furioso. Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-o a parar. Respirou fundo, fechando os olhos, para ter a momentânea ilusão de que sonhava. Depois experimentou apertar o botão do seu andar. Lá embaixo continuavam a chamar o elevador. Antes de mais nada: "Emergência: parar". Muito bem. E agora? Iria subir ou descer? Com cautela desligou a parada de emergência, largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu. — Maria! Abre esta porta! — gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela. Ouviu que outra porta se abria atrás de si. Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho: — Bom dia, minha senhora — disse ele, confuso. — Imagine que eu... A velha, estarecida, atirou os braços para cima, soltou um grito: — Valha-me Deus! O padeiro está nu! E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha: — Tem um homem pelado aqui na porta! Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava: — É um tarado! — Olha, que horror! — Não olha não! Já pra dentro, minha filha! Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, restabelecida a calma lá fora, bateram na porta. — Deve ser a polícia — disse ele, ainda ofegante, indo abrir.

Não era: era o cobrador da televisão.

APÊNDICE F – Produção final do aluno E19E1

UMA CRIANÇA TEIMOSA

Numa tarde ensolarada, o campo de futebol fervilhava de crianças. Risadas e gritos se misturavam ao som da bola, mas havia um menino, João, que parecia mais interessado em testar os limites da paciência da própria mãe. Ele era, sem dúvida, o campeão da teimosia.

"João, meu filho, entre agora!" A voz da mãe ecoou pelo campo, mas João fingia não ouvir, com os olhos fixos na bola como se sua vida dependesse daquilo.

"Não, mãe! Só mais um pouquinho", ele respondeu, sem tirar os olhos do jogo.

A paciência da mãe, que já não era muita, começou a se esgotar. "Entre agora, João! Senão vou contar tudo para seu pai quando ele chegar de viagem!"

João, porém, não se abalou. "Não vou não! Quero brincar mais um pouco e pode falar, não tô nem aí!"

Essa cena se repetiu inúmeras vezes, com a mãe chamando e João ignorando, até que o pai finalmente chegou de viagem. João, que já estava tranquilo e achando que a mãe não diria nada, mal podia imaginar o que estava por vir. Mas a mãe, cansada de tanta desobediência, contou cada detalhe.

O pai, furioso com a atitude do filho, chamou: "Venha aqui, seu moleque! Vou te ensinar a respeitar sua mãe!"

João, que já estava se preparando para o banho, sentiu um calafrio e, num impulso de pânico, jogou a toalha no chão e saiu correndo pela rua, completamente despido. O pai, determinado, correu atrás. Começou ali uma perseguição digna de filme, com João gritando "Socorro! Socorro!" enquanto corria nu pela vizinhança.

Os vizinhos, pegos de surpresa, observavam a cena e não conseguiam conter o riso. Os amigos de João, que ainda estavam no campo, apontavam e mangavam do colega, que corria desesperado. Depois de uma corrida maluca, de um lado para o outro, o pai finalmente alcançou o filho, segurou-o pelos braços e o levou de volta para casa.

Naquela noite, depois de uma boa conversa (e uma lição que João nunca mais esqueceu), o menino aprendeu, da forma mais inusitada possível, a importância de obedecer. E, de fato, depois daquele dia, a teimosia de João com a mãe nunca mais foi a mesma.

APÊNDICE G – Produção final do aluno A11E2

O SILÊNCIO DA MATERNIDADE

Desde que a Hemilly chegou, tudo mudou em mim. Meu jeito de pensar, de sentir, de viver. Parece que cada segundo da minha vida passou a ter outro peso, outro valor.

Mas ninguém fala sobre o silêncio que a maternidade traz. Não é o silêncio da casa, quando ela finalmente dorme, nem o da madrugada quando estão todos descansando, onde tudo parece em paz, menos minha cabeça, pois eu ainda estou ali, acordada, com os pensamentos acelerados. É um silêncio mais fundo que mora por dentro.

É o silêncio de segurar o choro, de esconder o cansaço, de fazer tudo sozinha e sorri para não preocupar as pessoas. Porque a verdade é essa: na prática era só comigo, sempre foi tudo por minha conta. Só eu que fazia, só eu cuidava, só eu olhada. Até que tinha quem me ajudasse, minha sogra, ajudava quando podia. Mas a verdade é que ser mãe é “puxado”, ainda mais quando o pai não é presente. É ainda mais cansativo. Ser mãe vira um peso dobrado.

Ninguém imagina o quanto pesou para eu cuidar de uma vida, sozinha, e mesmo assim, mesmo quando tudo estava sobre mim, nas minhas costas, eu fui. Fui com medo, fui cansada, com sono, com olheiras, fui chorando baixinho e escondida no banheiro, mas fui.

Muita coisa eu deixei de lado, meus sonhos, meus rolês, meu tempo. Às vezes sinto que minha juventude ficou guardada numa caixinha e coloquei no alto do armário. Porém eu sei que não foi em vão. Sei que eu não parei de sonhar, só aprendi a sonhar mais alto, porque eu sonho com a Emily do lado.

Ela me ensina o tempo todo, me dá força mesmo sem saber. Quando ela me chama, quando me abraça, quando sorri. Tudo vale a pena! O silêncio se transforma em amor.

Eu só tenho a dizer que ser mãe não é leve, mas ser mãe é a coisa mais incrível e transformadora que aconteceu na minha vida. E mesmo exausta, sigo. Sigo por ela, porque por ela, eu sou tudo.

APÊNDICE H – Registros da aplicação da Sequência Didática

