

## **Educação, interação e linguagem: possibilidades didáticas em contexto de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa**

**Education, interaction and language: educational possibilities in the context of teaching-learning in the Portuguese Language**

**Educación, interacción y lenguaje: posibilidades didácticas en el contexto de la enseñanza-aprendizaje en Lengua Portuguesa**

Recebido: 02/01/2022 | Revisado: 07/01/2022 | Aceito: 11/01/2022 | Publicado: 13/01/2022

**Luan Tarlau Balieiro**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4861-9158>

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

E-mail: [luan.tarlau@gmail.com](mailto:luan.tarlau@gmail.com)

### **Resumo**

No âmbito escolar, em especial na disciplina de Língua Portuguesa, identifica-se a problematização de ainda haver aulas de caráter expositivo, as quais seguem um plano indutivo: teorizar sobre um dado conteúdo, desconsiderando que o docente desenvolva um trabalho com o aluno alicerçado ao tripé educação-interação-linguagem. Diante do exposto, este artigo tem como objetivo apresentar possibilidades didáticas para o ensino de Língua Portuguesa, a fim de propiciar, mais especificamente, reflexões sobre o modo de trabalhar a gramática em contexto de ensino-aprendizagem. Metodologicamente, parte-se de uma abordagem qualitativa, recorrendo ao emprego de pesquisa bibliográfica. Para tanto, o estudo se apoiou no Interacionismo Sociodiscursivo postulado por Bronckart (1999). Os resultados demonstram a eficácia de se praticar a gramática por meio de atividades interacionistas e a necessidade de promover discussões reflexivas acerca de ações pedagógicas que favoreçam a tarefa docente. Conclui-se que o Interacionismo Sociodiscursivo constitui uma ferramenta fundante para operar como um suporte a professores que almejam elaborar, de modo interativo, aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, particularmente no Ensino Fundamental II.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem; Interacionismo Sociodiscursivo; Língua portuguesa.

### **Abstract**

In the school context, especially in the Portuguese Language discipline, it is identified the problematization of still having lectures of an expository character, which follow an inductive plan: to theorize about a given content, disregarding that the teacher develops a work with the student based on the tripod education-interaction-language. Given the above, this article aims to present didactic possibilities for the teaching of Portuguese language, in order to provide, more specifically, reflections on the way to work grammar in the context of teaching-learning. Methodologically, it starts from a qualitative approach, resorting to the use of bibliographic research. To this end, the study was based on the Sociodiscursive Interactionism postulated by Bronckart (1999). The results demonstrate the effectiveness of practicing grammar through interactionist activities and the need to promote reflective discussions about pedagogical actions that favor the teaching task. It is concluded that Sociodiscursive Interactionism is a founding tool to operate as a support to teachers who aim to develop, in an interactive way, Portuguese Language classes in Basic Education, particularly in Elementary II.

**Keywords:** Teaching-learning; Sociodiscursive Interactionism; Portuguese language.

### **Resumen**

En el ámbito escolar, en especial en la disciplina de Lengua Portuguesa, se identifica la problematización de aún haber clases de carácter expositivo, las cuales siguen un plan inductivo: teorizar sobre un determinado contenido, sin tener en cuenta que el docente desarrolla un trabajo con el estudiante basado en el trípode educación-interacción-lenguaje. Ante lo expuesto, este artículo tiene como objetivo presentar posibilidades didácticas para la enseñanza de Lengua Portuguesa, a fin de propiciar, más específicamente, reflexiones sobre el modo de trabajar la gramática en contexto de enseñanza-aprendizaje. Metodológicamente, se parte de un enfoque cualitativo, recurriendo al empleo de investigación bibliográfica. Para tanto, el estudio se apoyó en el Interacionismo Sociodiscursivo postulado por Bronckart (1999). Los resultados demuestran la eficacia de practicar la gramática por medio de actividades interacionistas y la necesidad de promover discusiones reflexivas acerca de acciones pedagógicas que favorezcan la tarea docente. Se concluye que el Interacionismo Sociodiscursivo constituye una herramienta fundante para operar como un soporte a profesores que desean elaborar, de modo interactivo, clases de Lengua Portuguesa en la Educación Básica, particularmente en la Enseñanza Fundamental II.

**Palabras clave:** Enseñanza-aprendizaje; Interacionismo Sociodiscursivo; Lengua portuguesa.

## 1. Introdução

A escola, como bem salienta Vygotsky (1987), tem um grande papel no que diz respeito ao desenvolvimento do ser humano. Para esse estudioso, há dois tipos de conceitos: o espontâneo, ou seja, aquele que é aprimorado de maneira assistemática durante as interações sociais do sujeito, e o científico, o qual é transmitido em situações de ensino-aprendizagem, sendo a escola a responsável por proporcioná-lo.

No que tange às aulas de gramática, muitos acreditam que o seu ensino poderia ser abolido, tendo em vista o fato de que a gramática, aparentemente, não ensina novas habilidades aos alunos, já que a língua é inerente a qualquer indivíduo. Entretanto, alguns gramáticos, como Neves (2000), defendem o ensino de gramática, uma vez que:

Ensinar eficientemente a língua – e, portanto, a gramática – é, acima de tudo, propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso linguístico, para chegar aos resultados de sentido. Afinal, as pessoas falam – exercem a linguagem, usam a língua – para produzir sentidos, e, desse modo, estudar gramática é, exatamente, pôr sob exame o exercício da linguagem, o uso da língua, afinal, a fala. Isso significa que a escola não pode criar no aluno a falsa e estéril noção de que falar ou escrever não têm nada a ver com a gramática (Neves, 2000, p. 52).

Dessa forma, a partir de 1980, em detrimento da ideia de que o ensino de gramática poderia ser dispensável, vários estudos linguísticos, com uma perspectiva textual-discursiva, começaram a pensar sobre como abordar tais conteúdos gramaticais de maneira reflexiva e visando à sua aplicabilidade nas relações sociais. Com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), em 1997, passou-se a difundir a ideia de que o ensino de gramática não pode ser visto como um fim, mas como um meio, ao ser a gramática ensinada nos momentos em que servirá para outros fins de maior alcance (Brasil, 1997). Em uma perspectiva atualizada, tendo em vista as ressignificações que moldam as políticas educacionais curriculares no transcorrer da história, a Base Nacional Comum Curricular (notadamente conhecida como BNCC) prossegue com a noção de compreender o ensino da linguagem como uma prática social. Isso é ratificado com o seguinte excerto:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” [...] (Brasil, 2018, p. 67).

Considerar a linguagem em uma perspectiva enunciativo-discursiva, conforme tanto os PCN quanto a BNCC postulam, reforça o seu caráter social, dinâmico e plural, fato que contribui para que a educação, a interação e a linguagem construam relações frutíferas no processo de ensino-aprendizagem. Sabe-se, todavia, que nem todos os docentes de Língua Portuguesa assumem uma postura mais sistematizada e diligente ao transpor, didaticamente, determinados conteúdos gramaticais. Logo, no âmbito escolar, em especial na disciplina de Língua Portuguesa, identifica-se a problematização de ainda haver aulas de caráter expositivo, as quais seguem um plano indutivo: teorizar sobre um dado conteúdo, desconsiderando que o docente desenvolva um trabalho com o aluno alicerçado ao tripé educação-interação-linguagem.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo apresentar possibilidades didáticas para o ensino de Língua Portuguesa, a fim de propiciar, mais especificamente, reflexões sobre o modo de trabalhar a gramática em contexto de ensino-aprendizagem, a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva dinâmica/interativa, com foco em uma teoria que parte dessa acepção: o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999).

## 2. Metodologia

A fim de alcançar o objetivo mencionado, este artigo, metodologicamente, respalda-se em uma abordagem qualitativa (Sampieri; Collado; Lucio, 2013), de maneira a recorrer, como procedimento, à pesquisa bibliográfica (Gil, 2008).

Referente à substancialidade da abordagem qualitativa, Sampieri, Collado e Lucio (2013) destacam a imprescindibilidade de essa abordagem ser escolhida quando há o intuito de entender fenômenos de ordem social, utilizando-se de vivências, perspectivas e significados, isto é, a maneira como a realidade pode ser intrinsecamente notada pelos indivíduos que optam por redigir estudos que perpassarão por uma égide qualitativa. Quanto ao procedimento de pesquisa bibliográfica, Gil (2008) pontua que tal pesquisa é elaborada por meio de fontes já exploradas, equivalendo-se, por exemplo, a livros ou a artigos científicos, de forma a proporcionar que o pesquisador observe diferentes acepções acerca do tema em que se propôs a investigar.

No âmbito desses postulados, acredita-se que a abordagem qualitativa, associada à pesquisa bibliográfica, revela-se como um procedimento metodológico coeso para cumprir o objetivo de apresentar possibilidades didáticas para o ensino de Língua Portuguesa, centrando-se em uma perspectiva enunciativo-discursiva dinâmica/interativa, uma vez que o Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (1999) se insere no Interacionismo Social, posição epistemológica que abrange uma quantidade significativa de correntes da filosofia e das ciências humanas. A propósito, compete enfatizar que essas correntes têm como semelhanças a anuência referente à noção de que “[...] as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (Bronckart, 1999, p. 21). A ação de apresentar possibilidades didáticas perpassa por um viés qualitativo, constituindo-se como um procedimento substancial para colaborar com o aperfeiçoamento dos processos educacionais em contexto de ensino-aprendizagem.

Depois de evidenciar as características metodológicas deste estudo, ressalta-se a necessidade de expor como o artigo está estruturado: além das considerações iniciais e desta seção concernente à metodologia do trabalho, há uma seção que abarca os postulados da teoria interacionista (o Interacionismo Sociodiscursivo) aliada ao ensino da gramática. Logo na sequência, são apresentadas possibilidades didáticas para a efetivação de uma abordagem interacionista. Exclusivamente, a última seção é dedicada às ponderações a respeito do que fora discutido no decorrer do artigo.

## 3. Resultados e Discussão

### 3.1 A teoria interacionista e o trabalho com a gramática

Antes de adentrar nos postulados da teoria interacionista, faz-se prudente a compreensão acerca do que são os gestos didáticos. A respeito desses gestos, Hila (2011) afirma que são espécies de instrumentos que se inserem em sala de aula, a fim de presentificar um dado objeto teórico, isto é, o modo como o educador manifesta um novo objeto em sala de aula. Sobre a forma como uma aula deve ser realizada, é pertinente se respaldar nos pressupostos teóricos de Almeida Filho (1993), os quais aclaram que uma aula tem a necessidade de ser sistematizada em quatro fases, a saber: 1) “clima e confiança”; 2) “apresentação”; 3) “ensaio e uso”; 4) “pano”.

A primeira fase, “clima e confiança”, refere-se à chegada do docente à sala, ou seja, é a abordagem do professor para com os estudantes, em que ocorrem cumprimentos, conversas informais, ou indagar os educandos sobre o assunto visto nas últimas aulas. No que concerne à segunda fase, “apresentação”, vê-se que é o momento de o professor apresentar conteúdos novos ou prosseguir com exercícios acerca do conteúdo já iniciado em aulas anteriores. Nessa fase, o docente explica conteúdos novos de maneira breve e abre para os alunos sanarem dúvidas. A terceira fase, “ensaio e uso”, consiste no momento de o aluno exercitar o conteúdo que está aprendendo, a partir da execução de atividades e exercícios para o cumprimento da finalidade de apreender, com propriedade, a matéria ministrada. As atividades realizadas, nessa fase, podem ser desenvolvidas

em grupos, pares ou individualmente. No que tange à quarta e última fase, “pano”, observa-se que é a hora de o docente encerrar o que trabalhou com os alunos no decorrer da aula, questionando-os sobre o que foi estudado, para conduzi-los a uma espécie de revisão, de modo a propor uma assimilação eficaz do conteúdo.

A partir disso, considera-se relevante focar em aspectos positivos que podem contribuir para o bom desenvolvimento de aulas de Língua Portuguesa, particularmente no Ensino Fundamental II (6º ano, por exemplo). Ao se tratar da ação docente, averigua-se que o professor deve ter a necessidade de estabelecer diálogos com os alunos no momento de explicar a matéria. Uma prática disso pode consistir em um exercício para instigar os estudantes a encontrar, perceber e analisar a intensidade da sílaba tônica de seus nomes, tudo isso de maneira coletiva.

Em muitos momentos de uma aula, é importante a existência de ações que visam à participação dos educandos por parte do docente, ora por meio de exercícios de análise em conjunto com a turma, como o já mencionado, ora por meio de leituras coletivas de enunciados de exercícios ou de textos, por exemplo, a leitura de um trava-línguas para tratar sobre o conteúdo de ortografia, especificamente o uso do R.

Assim, o Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (1999) remete a uma proposta de ensino que espera do professor a criação de situações enunciativas para adentrar em novos cenários rumo à aprendizagem, além de possibilitar, por meio de produções da linguagem, compreendidas como atividades humanas, formas de agir por meio de ações da linguagem, nesse caso, a leitura e a escrita. Como aborda Veçossi (2014, p. 1, grifos do autor), o Interacionismo Sociodiscursivo, segundo Bronckart (2006; 2007), “[...] não se trata de uma corrente propriamente linguística, nem psicológica ou sociológica; trata-se, segundo as palavras de seu fundador, Jean-Paul Bronckart, de uma corrente *da ciência do humano* [...]”. Na sequência, o autor prossegue teorizando: “De caráter teórico e metodológico, o ISD [Interacionismo Sociodiscursivo] não só procura explicar diversas questões epistemológicas, referentes às produções verbais humanas, como também fornece instrumental de análise (linguística) de tais produções” (Veçossi, 2014, p. 1-2).

Mediante o exposto, para Bronckart (1999), o conceito de aprendizagem se associa diretamente à concepção de linguagem como forma ou processo de interação (Travaglia, 2002), cuja linguagem é o lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma específica situação de comunicação e em um contexto considerado sócio-histórico e ideológico. Essa teoria está centrada nas ideias de Bakhtin (1986), que introduz uma pertinente reflexão no que tange ao ensino da língua:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 1986, p. 123).

Com isso, têm-se duas posturas possíveis de ensino com repercussões distintas nas formas de aprender:

Pode-se ter, de um lado, um professor que, tendo uma concepção de ensino de língua na perspectiva de que pode ser “aprendida por meio de produções verbais”, considerando-se os aspectos diversos, “articuladas a situações de comunicação”, entenderá que “essas formas de realizações empíricas são os textos”; de outro lado, um professor que, tendo um entendimento de que ensinar língua consiste em repassar aos alunos as normas do sistema dessa língua (regras fonológicas, morfológicas, sintáticas etc.), estará, então, promovendo uma aprendizagem fragmentada da língua, desconectada de seu uso nas situações comunicativas (Bronckart, 1999, p. 69).

Ao se pautar nos dizeres de Bronckart (1999), torna-se possível analisar que a postura docente deve se enquadrar na primeira ação: um professor que se utiliza de uma concepção de ensino de língua internalizada por meio de práticas verbais. Dessa maneira, o professor pode se apoiar em estratégias que focalizam ações cotidianas, como o ato de chamar o nome de

alguém ou o seu próprio, para, posteriormente, propiciar uma internalização efetiva acerca da teoria trabalhada nas aulas, ou seja, a acentuação gráfica, especialmente a questão da intensidade da sílaba tônica. O docente deve se apropriar de uma prática verbal comumente realizada por qualquer indivíduo, a fim de adentrar em um conteúdo teórico.

Na perspectiva interacionista, o processo de aprendizagem ocorre pelo diálogo constante entre o que se ensina e o que se aprende, um diálogo constituído por subjetividades entre professor e aluno. O peso não está apenas na imagem do docente, mas na interação que ele constitui com os seus alunos. Dessa relação, surge um professor que guia o processo de descoberta e construção do conhecimento por parte do educando. Bronckart (1999, p. 42) elucida que a tese central do Interacionismo Sociodiscursivo consiste na ideia de que “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”. No cerne dessa questão, incumbe-se, ao sujeito, o predomínio de uma razão, de uma finalidade e de um comprometimento quanto ao seu agir na sociedade.

Logo, as interações em sala de aula se tornam, na realidade, um processo de construção partilhada de conhecimentos e é exatamente isso que deve prevalecer em aulas de Língua Portuguesa com conteúdos gramaticais: apesar de a existência de conversas paralelas, como acontece em toda aula, os estudantes podem se mostrar interessados por localizarem a sílaba mais intensa de seus nomes a partir de uma ação simples proposta pelo professor – chamar em voz alta o respectivo nome –, envolvendo interativamente uma parte considerável da classe.

### **3.2 Possibilidades didáticas para uma abordagem interacionista**

Como forma de exemplificar os aspectos positivos já mencionados, bem como as ações que o professor pode exercer no decorrer das aulas, a seguir, são apresentadas possibilidades didáticas que colaboram com o fomento a uma abordagem interacionista, sobretudo a maneira com que conteúdos gramaticais podem ser trabalhados a uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II. Para uma efetiva organização, cumpre pontuar que cada parágrafo na sequência corresponde a uma possibilidade.

Possibilidade didática 1. Ao explicar a matéria, o professor pode trazer exemplos para fazer com que os alunos absorvam o conteúdo com mais facilidade, como no momento de explicar o conteúdo sobre adjetivos. Exemplo: para cada adjetivo pátrio (colombiano, pernambucano) ou outros adjetivos (burguês, cortês), o professor pode explicar o significado dessas palavras aos alunos, pautando-se em referências históricas (na Idade Média, o burguês era a pessoa que morava nos burgos, uma povoação importante, mas de categoria inferior à de uma cidade). Assim, foge-se de uma aula expositiva para uma aula cujo objetivo não é somente teorizar, mas exemplificar a teoria e conduzir os alunos à prática por meio de exercícios.

Possibilidade didática 2. O docente pode se pautar em atividades interativas, com foco na comunicação, solicitando a participação dos estudantes, como no momento de explicar o conteúdo sobre ortografia, já que pode sugerir a leitura de um trava-línguas. Exemplo: a aula pode ser iniciada com um trava-línguas, com os estudantes lendo oralmente. Nesse momento, espera-se uma interação entre professor e alunos, já que ele também pode se propor a auxiliar na leitura e nos conteúdos sobre separação silábica e acentuação, de forma a selecionar três nomes de alunos da sala para fazer a separação silábica. Assim, uma sugestão é o professor pedir a todos os alunos para “chamarem” os nomes escritos na lousa, a fim de que eles percebam onde está a sílaba tônica.

Possibilidade didática 3. O professor deve ter a postura de circular pela sala, mostrando-se disponível para explicar possíveis dúvidas que os alunos possam apresentar. Além disso, carece de ter o hábito de propor leituras coletivas, justamente para demarcar uma interação no decorrer da aula. Exemplo: em uma aula sobre ortografia, o docente pode ler todas as palavras do enunciado da atividade junto com os estudantes, como se estivesse separando as sílabas de cada vocábulo.

Possibilidade didática 4. É importante enfatizar que o docente, sempre que possível, deve informar aos estudantes alguns dos objetivos das atividades a serem realizadas. Exemplo: ainda em uma aula sobre ortografia, além de expor que o

objetivo da atividade consiste em mostrar que existem palavras classificadas como oxítona, paroxítona e proparoxítona, o professor pode informar que o exercício serviu para evidenciar aos alunos que os nomes da sala, em sua maioria, classificam-se como paroxítonas, uma das classificações mais recorrentes na Língua Portuguesa. Isso é de suma importância, uma vez que o estudante consegue perceber o porquê de realizar a atividade naquele específico momento e o que ela agregará para o seu conhecimento.

Possibilidade didática 5. No que concerne ao início da aula, sugere-se, sempre, que o docente cumprimente os estudantes e os oriente a respeito do que irá ocorrer na aula. Um exemplo de fala: ‘Vamos continuar, hoje, com a resolução dos exercícios da página 263, ok?! Mas, antes, vamos retomar o exercício que ficou como tarefa’. Essa postura evidencia a organização do docente sobre o planejamento de suas aulas, ou seja, ele tem ciência de qual exercício foi trabalhado por último e não recorre à clássica pergunta: ‘Onde paramos mesmo?’.

As cinco possibilidades didáticas apresentadas permitem adjetivar uma ação docente como ideal em relação ao ensino de gramática. Conforme postula Bechara (1989, p. 5), há “[...] três ordens de crises independentes, mas estreitamente relacionadas, que acabam desaguando na ação da escola”, e o professor deve demonstrar, ao longo de sua prática, ser o oposto do que se considera “crise” ou, até mesmo, algo “problemático”, de acordo com o gramático.

A primeira ordem está no nível institucional, no qual o docente privilegia a linguagem coloquial e aquilo que é espontâneo e expressivo, em detrimento da tradição da escrita culta. Como resultado, o discente não consegue aperfeiçoar o seu potencial em transpor as suas ideias e pensamentos, tanto no aspecto oral quanto no escrito, restringindo-se apenas ao plano linguístico já trazido por ele, o que, para Bechara (1989), caracteriza-se como uma forma de opressão, tendo em vista que essa valorização do coloquial retira a possibilidade de o discente ter um contato com a modalidade socialmente valorizada e prevista.

Assim, as possibilidades didáticas apresentadas permitem que o professor não se enquadre nessa primeira ordem “problemática” elencada por Bechara (1989), uma vez que as possibilidades apontam para que o docente se utilize da linguagem coloquial e que já é inerente a todos os alunos da turma, principalmente em momentos nos quais ele pode pedir para que todos falem, em voz alta, o nome do amigo ou o seu próprio nome escrito na lousa.

Já a segunda ordem de crise elaborada por Bechara (1989) diz respeito ao despreparo de uma grande parcela dos docentes durante a vida acadêmica, o que ocasiona a ineficiência de o aluno desenvolver efetivamente a aptidão de uso da língua nos diversos contextos que existem, além da falta de consciência da versatilidade dessas utilizações. Bechara (1989, p. 58) explica que “[...] muita gente não traça com a devida segurança os limites desses campos, e transforma, assim, a aula de língua portuguesa numa aula de linguística, de objetivos bem diferentes”, proporcionando uma confusão acerca do conceito de norma linguística na modalidade escrita.

Ao se tratar, mais especificamente, das possibilidades didáticas, pondera-se que o professor não abandonará o conteúdo teórico e gramatical – por exemplo, a acentuação gráfica, ao exaltar apenas o que é coloquial, ou seja, a descoberta da sílaba mais forte, utilizando-se da oralidade. O que efetivamente deve ocorrer é a atitude de o docente se respaldar no plano dedutivo, a considerar que ele pode procurar apoio em uma situação corriqueira para trabalhar algo teórico, o que é o esperado e que proporciona melhores resultados no que concerne à internalização de qualquer conteúdo escolar/acadêmico.

Por fim, a terceira ordem considera o fato de que, em muitos casos, o ensino de língua portuguesa é visto como improdutivo, dado que há docentes que se respaldam em abordar apenas aspectos da linguagem coloquial, enquanto deveriam trabalhar, também, as características normativas da língua, de modo que ambas (coloquial e normativa) sejam estudadas paralelamente. Essas são situações nas quais se esquece de que “[...] a função do professor deve ser a de um estimulador, que não deve perder de vista a sua missão programaticamente correta” (Bechara, 1989, p. 47).



Ao ter como suporte essa citação, pode-se ratificar que as possibilidades didáticas apresentadas seguem o trabalho previsto por Bechara (1989), visto que o professor pode se utilizar da linguagem coloquial, a fim de propiciar uma abordagem mais embasada e palpável acerca do que é um conteúdo teórico, posicionando-se de forma simultânea.

Aliás, compete mencionar um postulado basilar acerca da transposição didática. Para o sociólogo Michel Verret (1975), faz-se necessário objetivar a transformação dos saberes abstratos e teóricos em ‘ensináveis’, sempre tendo em vista a idade e os conhecimentos prévios dos educandos. Balieiro, Luca e Ritter (2021, p. 16) reforçam a importância das contribuições de Verret (1975), ao destacarem que “[...] são muito frutíferas para que possamos moldar nossa didática no momento de elaborar o plano de aula e, sequencialmente, na sua aplicação”. Portanto, planejar e aplicar uma aula, de acordo com os autores supracitados, trata-se de uma ação que requer posturas intelectivas consideráveis para se pensar em uma multiplicidade de possibilidades didáticas.

Ainda sobre o assunto, Alves (2021, p. 15) destaca que a maneira como “[...] regras gramaticais e sintáticas [que geralmente são o foco do ensino nas aulas de Língua Portuguesa] são abordadas nas aulas pode fazer toda a diferença para um ensino mais completo e eficaz”. Logo, as possibilidades aqui expostas incentivam a prática da gramática por meio de atividades interacionistas, com a necessidade de promover discussões reflexivas acerca de ações pedagógicas que favoreçam a tarefa docente.

#### **4. Considerações Finais**

Concernente a tudo o que foi exposto, conclui-se que é notória a ausência de uma sistematização para a transposição didática dos conteúdos gramaticais que são trabalhados pelos docentes da área de Língua Portuguesa. Tal inexistência compromete a prevalência de uma aprendizagem reflexiva e que tenha uma aplicabilidade enquanto matéria fundamental para a vida em sociedade, deturpando a imagem do ensino de gramática para algo que não denota sentido; compete sempre lembrar que a língua é inata ao homem.

Ao ter ciência dessa problematização, confirma-se, por meio das possibilidades didáticas apresentadas, que o professor que as seguir terá uma postura contrária àquilo que é visto como negativo para o ensino de gramática, pois as ações circunscritas nas possibilidades estão fundamentadas no Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999). Um dos momentos em que pode ser visível a prática do Interacionismo é quando o professor solicita, de forma inicial, uma ação cotidiana e, conseqüentemente, já internalizada pelo aluno – chamar o nome do amigo –, para, depois, somente aplicar um determinado conteúdo gramatical/teórico – os tipos de sílabas tônicas –, assim como propõe a teoria de Bronckart (1999). Com a realização dessa dinâmica interacional, o docente é considerado um intermediador para a descoberta do conhecimento por parte dos alunos, já que propicia uma reflexão e domínio sobre o conteúdo, e não apenas o expõe. Isso, certamente, evidencia uma atitude esperada para o ensino de gramática, ao se centrar na problemática aqui exposta.

Dada a oportunidade de apresentar, neste artigo, exemplos de ações didáticas ancoradas no Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999), faz-se importante demarcar, nestas Considerações Finais, um modelo de aula para que professores possam considerar em seus planejamentos corriqueiros. O conteúdo da aula é sobre sílabas tônicas e acentuação, de forma a contemplar as cinco possibilidades didáticas apresentadas na seção anterior. Assim, o professor pode iniciar a aula da seguinte maneira: ‘Olá, pessoal! Hoje vamos trabalhar especificamente os conteúdos de sílabas tônicas e acentuação, ok?! Após trabalharmos esses conteúdos, estudaremos adjetivos’ (possibilidade didática 5).

Posteriormente à apresentação dos conteúdos que seriam trabalhados durante as aulas, o docente pode selecionar três nomes de alunos da sala, escrevendo-os no quadro com o intuito de trabalhar, de maneira interacional, as sílabas tônicas. Assim, pediria a todos os alunos que “chamassem” os nomes, a fim de perceberem onde está a tonicidade destes e qual é a sua intensidade, explicando que os três nomes escritos têm uma posição diferente no que tange à sílaba tônica, ao serem essas palavras classificadas como oxítone, paroxítone e proparoxítone (possibilidade didática 2).

Em seguida, o docente pode adentrar no conteúdo acerca da tonicidade dos vocábulos, recorrendo à tática de exemplos (possibilidade didática 1). Nesse sentido, escreveria mais seis nomes no quadro (Exemplos: Amapá, Curitiba, Florianópolis, Paraná, Ourinhos e Fernandópolis) e, da mesma maneira interacional que ele e os alunos classificaram os nomes anteriores, os categorizariam como oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas. Após o término da dinâmica e da retirada de todas as dúvidas que os alunos podem ter no que tange à distinção e classificação das sílabas tônicas, o docente deve solicitar aos estudantes que copiem todas as informações do quadro. Enquanto eles estão copiando, o professor pode circular pela sala (possibilidade didática 3).

Adiante, o docente pode iniciar outra atividade, solicitando que os alunos separem as sílabas de seus nomes, identificando onde está a sílaba tônica para atribuir a classificação (oxítona, paroxítona e proparoxítona). Em um primeiro momento, solicitaria essa atividade de maneira geral. Depois, sugere-se ir de carteira em carteira explicando objetivamente a atividade para cada aluno. Após a aplicação do exercício, o docente pode explicar que essa ação serviu para evidenciar aos estudantes que os nomes da sala, em sua maioria, classificam-se como paroxítonas, uma das classificações mais recorrentes na Língua Portuguesa (possibilidade didática 4).

Em seguida, o professor pode indagar se há, em algumas palavras, algo que demarcasse qual sílaba é a tônica. Os alunos podem responder que há um acento nas palavras “Florianópolis”, “Fernandópolis”, “Amapá” e “Paraná”. O docente, nesse sentido, informaria que se trata do acento agudo e questionaria se eles conhecem, além desse, outros tipos de acentos gráficos. Os alunos podem exemplificar com outros acentos. Os que eles não soubessem o nome, o professor procuraria responder.

Durante a exemplificação, um aluno poderia apontar o ‘til’ como sendo um acento, e o docente, nesse caso, deve explicar que muito se confunde sobre essa nomeação. Destarte, surgiria, aqui, a oportunidade de elucidar a respeito dos nasalizadores, ao afirmar que, na Língua Portuguesa, uma palavra apresenta somente um acento, por exemplo, a palavra “Órfão”. Depois da observação, o docente pode apagar o quadro e escrever algumas palavras (alguém, bônus, música, ninguém, caráter, café e horrível), indagando os alunos sobre a classificação dessas palavras e já efetuando a correção oralmente com eles.

Na sequência, o professor pode pedir aos alunos para que abram o material didático em uma determinada página, solicitando a leitura do exercício para um estudante em específico. A atividade remeteria, ainda, às separações silábicas e às suas classificações. Em seguida, uma possibilidade de ação é o professor requerer a leitura de todas as palavras do enunciado da atividade junto com os estudantes, como se estivesse separando as sílabas de cada palavra, havendo uma interação entre educador e educando durante a separação oral das sílabas das palavras. Por fim, o professor pode passar na lousa um exercício do material didático e pedir para que os alunos o copiem enquanto ele realiza outras atividades pedagógicas, como fazer chamada ou organizar algum material de urgência. O desfecho da aula pode se materializar na seguinte fala: ‘Façam os exercícios para treinar as separações silábicas e acentuação, ok? Até mais, pessoal!’.

Dessa forma, com as possibilidades didáticas apresentadas, depreende-se que o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999) constitui uma ferramenta fundante para operar como um suporte a professores que almejam elaborar, de modo interativo, aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, particularmente no Ensino Fundamental II. A propósito, quanto à prática de ensinar conteúdos gramáticos em uma perspectiva interacionista, faz-se oportuno realçar as seguintes reflexões de Paulo Freire e Ira Shor:

[...]. No caso da educação, o conhecimento do objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento aos alunos num gesto benevolente. Em vez dessa afetuosa dádiva de informação aos estudantes, o objeto a ser conhecido medeia os dois sujeitos cognitivos. Em outras palavras, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa *entre* os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta. [...] (Freire; Shor, 2013, p. 121-122, grifo dos autores).



À vista disso, enfatiza-se a magnitude de recorrer a ações didáticas que apontam para investigações conjuntas entre professor e estudante, já que o conhecimento não é um produto, e sim um processo. Especificamente na perspectiva de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, autor de obras de renomada importância para o campo educacional (Freire, 2001; 2003; 2008), é o próprio educando que desenvolve autonomia para assumir o protagonismo de seu processo de aprendizagem para, conseqüentemente, viabilizar a transformação da realidade (Santana; Lucini; Almeida, 2020). Afinal, a ação de educar não se resume a uma transferência de conhecimento, mas ao ato de criar “possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2003, p. 47). O objetivo deste artigo, portanto, seguiu exatamente este preceito: apresentar possibilidades didáticas como um meio de edificar conhecimentos, tanto ao educador quanto ao educando, no tocante a conteúdos gramaticais comumente trabalhados na Educação Básica para a disciplina de Língua Portuguesa, de maneira a fortalecer a relação entre educação, interação e linguagem.

Sugere-se, por fim, a realização de mais estudos que possam ensejar outras ações didáticas, por exemplo, a escrita em uma perspectiva interacionista, priorizando o trabalho com a revisão e a reescrita, além de possibilidades didáticas que focalizam a leitura como uma prática efetivamente social, dialógica e discursiva em situação de ensino-aprendizagem, ao ter como subsídio o Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (1999).

## Referências

- Almeida Filho, J. C. P. (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.
- Alves, T. A. da G. (2021). Política Linguística e o ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar. *Research, Society and Development*, [S. I.], 10(17), 1-17. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24457>
- Bakhtin, M. (1986). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. (3a ed.). São Paulo: Hucitec.
- Balheiro, L. T.; Luca, C. M. O.; Ritter, L. C. B. (2021). Reflexões acerca da ação docente para o ensino de Língua Portuguesa: transposição didática em uma aula de pontuação. *Revista Prática Docente*, Confresa – MT, 6(3), 1-19. <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/1187>
- Bechara, E. (1989). *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* (4a ed.). São Paulo: Ática.
- Brasil (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília, DF: MEC. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)
- Brasil. (1997). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>
- Bronckart, J. P. (1999). *Atividades de linguagem, textos e discurso: por um Interacionismo Sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: Educ.
- Bronckart, J. P. (2006). A análise do signo e a gênese do pensamento consciente. In: Machado, A. R.; Matencio, M. L. M. (org.). *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras. p. 93-120.
- Bronckart, J. P. (2007). A atividade de linguagem em relação à língua – Homenagem a Ferdinand de Saussure. In: Guimaraes, A. M. M.; Machado, A. R.; Coutinho, A. (org.). *O Interacionismo Sociodiscursivo*. Campinas: Mercado de Letras. p. 19-42.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia do oprimido*. (31a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2008). *Educação como prática da liberdade*. (31a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P.; Shor, I. (2013). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6a ed.). São Paulo: Atlas.
- Hila, C. V. D. (2011). Gestos didáticos na formação de professores de língua portuguesa. In: *Anais do XX Seminário do Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná*. Londrina: Cellip.
- Neves, M. H. M. (2000). A gramática: conhecimento e ensino. In: Azeredo, J. C. de. (org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes. p. 52-73.
- Sampieri, R. H.; Collado, C. F.; Lucio, M. del P. B. L. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. (5a ed.). Porto Alegre: Penso.

Santana, L. M. de; Lucini, M.; Almeida, L. J. M. de. (2020). Paulo Freire e o concreto cotidiano da Educação Popular no Nordeste Brasileiro. *Research, Society and Development*, [S. l.], 9(10), 1-18. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9106>

Travaglia, L. C. (2002). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. (8a ed.). São Paulo: Cortez.

Veçossi, C. E. (2014). O Interacionismo Sociodiscursivo e suas bases teóricas: Vygotsky, Saussure e Bakhtin (Volochínov). *Revista Linguagens & Cidadania*, Santa Maria – RS, 16(26), 1-9. <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/22376/pdf>

Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris: Honoré Champion.

Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.