




## A linguagem como forma de interação e seus reflexos nas aulas de Língua Portuguesa: reflexões a partir do estágio curricular supervisionado


Language as a form of interaction and its reflections in Portuguese Language Classes: reflections from the supervised curricular internship

El lenguaje como forma de interacción y sus reflejos en las clases de Lengua Portuguesa: reflexiones a partir de las prácticas curriculares supervisadas


Emerson Pagnussat<sup>1</sup>


 <https://orcid.org/0009-0006-2847-1797>

Amanda Letícia de Souza<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0009-0002-5836-8628>

Thais de Souza Schlichting<sup>3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-7777-7868>

 <https://doi.org/10.33871/22386084.2025.15.9873>

**Resumo:** Este artigo versa sobre a linguagem como forma de interação e analisa os reflexos de seu uso nas aulas de Língua Portuguesa. O objetivo do texto é problematizar as concepções de língua e linguagem adotadas em sala de aula, a partir das vivências no campo de estágio, bem como discorrer a respeito do ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva interacionista, com base nos gêneros discursivos. A metodologia que sustenta este artigo está pautada no compartilhamento de experiências, na observação dos participantes do campo de estágio *in loco* e registro em diário de campo. Por meio da observação de turmas de oitavo ano do ensino fundamental, foram elaborados planos de aulas para trabalhar o objeto do conhecimento *figuras de linguagem*, na regência, com os estudantes, resultando em um acervo de experiências que servem de base para reflexões neste texto. As análises indicam que a reflexão sobre 'para quê' se ensina e 'como' se ensina, inevitavelmente, perpassam pela concepção de linguagem que o professor adota em sala de aula, visto que isso influencia no trabalho com a língua em termos de ensino. Além disso, observou-se que as práticas de ensino e aprendizagem da língua podem ser desvinculadas dos padrões tradicionais de ensino, por meio de uma concepção pedagógica que adote a linguagem como forma de interação. Por fim, as atividades proporcionaram uma participação ativa, reflexiva e construtiva dos alunos sobre as possibilidades de uso da língua.

**Palavras-chave:** estágio; concepção de linguagem; gêneros do discurso; interação verbal.

<sup>1</sup>Graduando em Psicologia e Licenciado em Letras Português/Inglês pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Blumenau, Santa Catarina (SC), Brasil. E-mail: masonrap@hotmail.com.

<sup>2</sup>Licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Blumenau, Santa Catarina (SC), Brasil. E-mail: amandaleso@hotmail.com.

<sup>3</sup>Doutora em Linguística (UFSC), com estágio pós-doutoral em Educação (FURB) – bolsa FAPESC. Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, SC, Brasil. E-mail: tschlichting@furb.br



**Abstract:** This paper refers to language as a form of interaction and analyzes the effects of its use in Portuguese language classes. The objective of the text is to problematize the conceptions of language adopted in classroom, based on the experiences in the internship field, as well as to discuss the teaching of Portuguese language in an interactionist perspective, based on discursive genres. The methodology that sustains this paper is based on the sharing of experiences, the observation of the participants of the internship field *in loco* and the registration in a field diary. Through observation in the eighth-grade classes of elementary school, lesson plans were elaborated to work on the object of knowledge *figures of speech*, in the practicum period, with the students, resulting in a collection of experiences that serve as a base for reflections in this text. The analyzes indicate that the reflection on 'why' one teaches and 'how' one is taught, inevitably, permeates the conception of language that the teacher adopts in the classroom, since this influences the work with the language in terms of teaching. Moreover, it was observed that language teaching and learning practices can be detached from traditional teaching patterns, through a pedagogical conception that adopts language as a form of interaction. Finally, the activities provided an active, reflective, and constructive participation of the students about the possibilities of using the language.

**Keywords:** internship; language conception; speech genres; verbal interaction.

**Resumen:** Este artículo aborda el lenguaje como forma de interacción y analiza los reflejos de su uso en las clases de Lengua Portuguesa. El objetivo del texto es problematizar las concepciones de lengua y de lenguaje adoptadas en el aula, a partir de las experiencias en el campo de prácticas, así como discutir la enseñanza de la Lengua Portuguesa desde una perspectiva interaccionista, basada en los géneros discursivos. La metodología que sustenta este artículo se fundamenta en el intercambio de experiencias, en la observación *in loco* de los participantes del campo de prácticas y en el registro en un diario de campo. A través de la observación de clases de octavo grado de la educación básica, se elaboraron planes de clase para trabajar, durante la regencia, el objeto de conocimiento “figuras de lenguaje” con los estudiantes, lo que resultó en un conjunto de experiencias que sirven de base para las reflexiones presentadas en este texto. Los análisis indican que la reflexión sobre “para qué” se enseña y “cómo” se enseña inevitablemente atraviesa la concepción de lenguaje que el profesor adopta en el aula, dado que esta influye en el trabajo con la lengua en términos de enseñanza. Además, se observó que las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua pueden desvincularse de los patrones tradicionales de enseñanza mediante una concepción pedagógica que entienda el lenguaje como forma de interacción. Finalmente, las actividades promovieron una participación activa, reflexiva y constructiva de los estudiantes respecto de las posibilidades de uso de la lengua.

**Palabras clave:** prácticas de enseñanza; concepción de lenguaje; géneros del discurso; interacción verbal.

## 1. Introdução

Este artigo apresenta uma análise acerca do uso da linguagem como forma de interação (Geraldi, 2004) e tem como objetivo problematizar as concepções de língua e linguagem adotadas em sala de aula, com base nas experiências de estágio, além de discorrer sobre o ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva interacionista a partir do trabalho com gêneros discursivos e as implicações destes no processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho com os diferentes gêneros, conforme Schneuwly e Dolz (2011), permite uma participação mais significativa por parte dos alunos em práticas de oralidade, leitura e escrita, quando comparada às práticas tradicionais de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. Apesar de não mencionar os gêneros discursivos, Geraldi (2004) parte de uma perspectiva dialógica de ensino e aprendizagem da linguagem, propondo uma ruptura com o ensino tradicional da Língua Portuguesa. Sem uma explicitação aberta dos conceitos de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, o autor os coteja em forma de princípios dialógicos, rebatendo o escolasticismo, destacando a importância do trabalho com o texto em sala de aula (Polato; Menegassi, 2020).

Em relação à proposta metodológica apresentada neste artigo, cabe ressaltar que foi desenvolvida com turmas do oitavo ano do Ensino Fundamental, durante o estágio curricular

supervisionado. Sua relevância justifica-se, a fim de que o estudante passe a perceber as diferentes relações sociais que se estabelecem por meio da linguagem, para que, a partir dela, possa ser capaz de utilizar a língua de maneira diversa, produzindo diferentes efeitos de sentido, adequando, assim, sua fala e escrita a diferentes situações de interlocução. Ademais, torna-se necessário destacar a importância do compartilhamento de experiências, fazendo o uso de uma visão crítica e reflexiva sobre a prática docente, realizando a junção entre a teoria e a prática.

É relevante sinalizar que as reflexões propostas estão pautadas no discurso de autores como Bagno (2007; 2015), Geraldi (1995; 2004) e Bakhtin (2016a; 2016b; 2017; 2018). A partir desses teóricos, pôde-se fazer uma reflexão a respeito do ensino de Língua Portuguesa por meio de uma perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem, a qual dialoga com as atuais demandas sociais e perspectivas apresentadas nos documentos oficiais.

Para tanto, este texto está organizado em cinco seções: após a introdução, a segunda seção discute as concepções de linguagem adotadas no ensino de Língua Portuguesa e a importância do trabalho com o texto, a partir da perspectiva da linguagem como interação, destacando-se relevância dessas questões para as práticas pedagógicas. A seção seguinte descreve a metodologia de estágio supervisionado, detalhando os procedimentos de observação e regência. Já a seção 4 focaliza a reflexão e a análise a partir das atividades realizadas pelos estagiários, com foco nas práticas de ensino e nos resultados observados nas turmas. Por fim, a seção de considerações finais apresenta reflexões sobre a experiência de estágio e as contribuições para o ensino da língua.

## **2. A perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem**

Ao longo das últimas décadas, o ensino tradicional de gramática – como visto nas obras de variados autores, dentre os quais Geraldi (2004; 1995), Bagno (2015; 2007), Bagno, Stubbs e Gagné (2002) – tem sido alvo de muitas críticas, principalmente pela sua ineficácia, pois pouco agrega à competência discursiva<sup>4</sup> do sujeito. Essa perspectiva tradicional recebe esse nome justamente por ser tradicionalmente relacionada aos estudos estruturalistas (Geraldi, 2004).

As atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas de ensino e reflexão sobre a língua nos documentos oficiais – Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – são vinculadas ao trabalho com os textos orais, escritos e multissemióticos. Assim, as diretrizes em vigor colocam o texto, nas aulas de Língua Portuguesa, como instrumento central no processo de ensino e aprendizagem:

[...] e as perspectivas enunciativa-discursivas na abordagem, 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).

Ao estabelecer o texto como objeto central no trabalho em sala de aula, colocando as perspectivas enunciativo-discursivas de linguagem como o caminho mais produtivo e indicado ao ensino da Língua Portuguesa, os documentos oficiais assumem a ótica interacionista como concepção de língua a ser adotada (Rutikewiski; Silva, 2022). Dessa maneira, o ensino da língua se desvincula das práticas metodológicas feitas com base em exercícios mecânicos, repetitivos, com foco na memorização de nomenclaturas, sem objetivos claros e relevantes e de maneira descontextualizada.

Bagno (2007), em seu livro *Nada na língua é por acaso*, faz uma crítica ao ensino tradicional de gramática, argumentando que o foco dessa perspectiva é restrito, tornando, assim, o estudo da língua limitado à análise de frases e palavras soltas. O autor afirma que o ponto de partida para o estudo da linguagem humana em funcionamento, em interação, deve ser realizado a partir do texto, pois como destacam Marcolin e Crestani (2023, p. 489) “é no trabalho com textos que as atividades gramaticais ganham sentido”.

Nas práticas de ensino da língua, a partir do trabalho com o texto, é fundamental que se desenvolvam atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (explicadas logo a seguir), pois, como argumenta Franchi (1987), elas são centrais para o comportamento criativo em linguagem (Polato; Menegassi, 2020).

Franchi (1987), citado por Polato e Menegassi (2020), define a atividade linguística como plena, inerente à comunicação no âmbito da família, da comunidade de alunos, a ser reproduzida na escola como “exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” (Franchi, 1987, p. 39). A atividade linguística pressupõe e demanda o diálogo, a troca, a contradição, o apoio recíproco, a constituição dos estudantes como interlocutores reais do professor e de si, e do docente como real interlocutor desses estudantes nas práticas de compreensão e produção textual (Polato; Menegassi, 2020).

Ao tratar das atividades epilinguísticas, Franchi (1987) as anuncia como intrinsicamente ligadas às atividades linguísticas. Para o autor, a atividade epilinguística é responsável por instigar a coprodução de sentidos ou o que ele vincula à ideia de comportamento criativo em linguagem. Dessa maneira, caracteriza-se como intensa, provocada, incentivada pelo professor mediador, para que, assim, o estudante opere com e sobre linguagem e, como resultado, desenvolva um estilo próprio sociovalorado, não subjetivo individualista, mas socioindividual de linguagem, o que requer a análise e a apreensão/uso efetivo de recursos da língua que integram sua gramática na compreensão e na produção textual. Franchi (1987) ainda defende que a atividade epilinguística cria as condições para o desenvolvimento morfológico e sintático dos estudantes, para tornar operacional e ativo um sistema ao qual ele já tem acesso (Polato; Menegassi, 2020).

Já as atividades metalinguísticas possibilitam discorrer sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, do léxico, das estruturas morfossintáticas e entonacionais. Essas atividades tomam a linguagem como objeto e,

conscientemente, constroem uma metalinguagem sistemática, a incluir a formulação de conceitos, classificações, descrições e definições (Polato; Menegassi, 2020). Porém, quando existe a prevalência das atividades metalinguísticas em detrimento das atividades linguísticas e epilinguísticas, o ensino de gramática resulta em escolasticismo.

Levando em consideração os estudos de Bagno (2015), depreende-se que uma atividade de metalinguagem é aquela empregada para discutir a própria língua(gem), seja ela verbal ou não verbal. O ensino da gramática tradicional e da metalinguagem, bem como a atividade de dissecação de sentenças isoladas para a classificação morfológica e sintática de seus constituintes, são práticas realizadas a séculos e visam ensinar sobre a língua com um fim em si mesmo, ao invés de ensinar a língua como prática.

Geraldi (2004), da mesma forma, assume uma postura crítica em relação ao ensino da metalinguagem, pois há uma grande variedade de exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análises de problemas, que nem mesmo especialistas estão convictos de como resolver. Conforme o autor, alunos e professores empregam a maior parte do seu tempo e esforços durante o processo escolar em um ato contínuo de aprender a metalinguagem de análise da língua, com alguns exercícios ‘esporádicos’, de língua propriamente dita (Geraldi, 2004). Para que essa questão seja resolvida, o autor elenca o texto como ponto de partida para o ensino de gramática.

Sobretudo, porque é no texto que a língua - objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (Geraldi, 1995, p. 135).

Ainda nesse sentido, Geraldi (1995; 2004) expressa que uma coisa é saber a língua, ou seja, dominar as habilidades de uso da língua em situações reais de interação, entendendo e criando enunciados, de modo a perceber as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é expressar conhecimentos determinados, analisando uma língua, dominando seus conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam seus aspectos estruturais e de uso.

No trabalho em sala de aula, as “atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas se dão em articulação, a partir da perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem nas práticas de análise linguística dialógica” (Polato; Menegassi, 2020, p. 1092). Geraldi (1995), ao tratar da análise linguística, refere-se ao conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, isto é, com a capacidade de, com a linguagem, além de se poder falar sobre o mundo ou sobre a relação do sujeito sobre as coisas, pode-se também falar sobre como se fala. A essas atividades, dá-se o nome de atividades epilinguísticas e metalinguísticas, as quais se distinguem no interior da análise linguística, sendo

que, para as atividades metalinguísticas terem alguma significância no processo de ensino, elas devem ser antecedidas pelas atividades epilinguísticas.

Geraldi (1995) destaca que as atividades epilinguísticas em sala de aula ampliam a reflexão sobre as diferentes formas e estratégias do dizer, bem como promovem uma condição para a busca significativa de diferentes reflexões sobre a linguagem. Já as atividades metalinguísticas permitem aos alunos “[...] uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (Geraldi, 1995, p. 190-191).

Ao tratar do ensino da língua, Geraldi (1995; 2004) não o está desvinculando do ensino da gramática, pois a questão em pauta não é sobre ensinar ou não gramática, mas sim, ‘para quê’ se ensina o que se ensina e ‘como’ se ensina. Dificilmente se explica aos estudantes quando e ‘para quê’ vão fazer uso, por exemplo, dos sufixos e prefixos. Souza (2018) argumenta que, em relação ao ensino, é necessário entender que os processos de formação de palavras são essenciais para o enriquecimento da língua. Ademais, a autora destaca que o objetivo do estudo da morfologia é fazer com que os alunos reflitam sobre os motivos de alguns sufixos e prefixos tenderem a ser mais produtivos do que outros; por que algumas bases aceitam um determinado prefixo ou sufixo, porém não aceitam outro; que mudança interpretativa um prefixo ou sufixo pode provocar no texto. Os alunos deveriam estudar a morfologia a partir do aspecto expressivo que confere dinamicidade à língua. Isso permitiria a eles compreenderem que é possível estudar a língua com base na criação de palavras e, também, de que se pode encontrar nos textos, com os quais se deparam, novas formações (Souza, 2018).

Se os alunos não entendem o ‘para quê’ de estar aprendendo determinado tema, eles vão se perguntar o motivo de estar aprendendo e, sem encontrar uma resposta, isso acaba, muitas vezes, gerando um desinteresse por parte dos estudantes. “[...] É problemática a prática comum na escola de partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão. Na verdade, o que se fixa é a metalinguagem utilizada” (Geraldi, 1995, p. 191). Portanto, deve-se levar em consideração que “o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas” (Possenti, 2004, p. 36).

Para que o ensino mude e as práticas pedagógicas passem a ser mais efetivas, possibilitando a construção do conhecimento sobre a língua, de uma maneira mais significativa e contextualizada, é importante que se mude a concepção de língua e de linguagem em sala de aula. Para Travaglia (1995), a concepção de linguagem e de língua que se adota é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação, visto que o modo como o professor compreende a natureza fundamental desses conceitos tem influência na maneira como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino.

Geraldi (2004) também ressalta a importância da consistência da concepção de linguagem. A partir dessa escolha é que se pode responder, no caso do ensino de Língua Portuguesa, à pergunta do ‘para quê’ ensinamos o que ensinamos. Geraldi (2004) menciona três concepções de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento; a linguagem como instrumento de

comunicação e a linguagem como forma de interação. De acordo com a primeira concepção, linguagem como expressão de pensamento, se um indivíduo não consegue se expressar, significa que ele não consegue pensar adequadamente. Essa perspectiva coloca a importância da linguagem no próprio indivíduo. Conforme Travaglia (1995, p. 22), o modo como o texto é constituído “não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala”, portanto, o interlocutor é desconsiderado, bem como a situação social em que se interage. Conforme Córdova (2008), essa concepção limita a função da língua e da linguagem e, complementando esse pensamento, para Geraldi (2004), essa concepção sustenta os estudos tradicionais, que ainda são utilizados nas escolas e estão presentes em muitos livros didáticos que orientam o trabalho de inúmeros professores.

A segunda concepção enxerga a língua como instrumento de comunicação. Nessa perspectiva, reconhece-se a presença do outro, mas sendo apenas um receptor das mensagens enviadas pelo emissor. Geraldi (2004) explica que, nesse sentido, a língua é entendida como um sistema de códigos, composto por um conjunto de signos que se combinam de acordo com regras específicas. Essa concepção também não considera a situação de comunicação, bem como os interlocutores. Segundo Córdova (2008, p.4), de acordo com essa perspectiva:

a língua é apenas formada por uma estrutura e deve ser compreendida e estudada como tal; as regras são extremamente importantes porque sem elas a língua não existe, e, em qualquer situação, as regras podem e devem ser aplicadas, já que estas são elementos constitutivos da própria língua.

Essa concepção, quando atrelada ao ensino de Língua Portuguesa, apenas prepara o aluno para desenvolver a comunicação, mas ignora situações reais, como se fossem elementos separados. Além disso, fornece uma visão muito restrita de ser humano e língua, pois desconsidera a situação social (Córdova, 2008).

Já a terceira concepção é a da linguagem como forma de interação. Segundo Córdova (2008, p. 4), nessa concepção “são consideradas as situações sociais e comunicativas; a língua é um produto de interação, um ato dialógico, no qual o sujeito interage com o outro”. O sujeito não é mais visto apenas como uma máquina de reprodução de sons, mas sim como alguém que é capaz de criar e interagir em diversas situações e meios sociais. Para Travaglia (1995, p. 23), tal concepção é capaz de explicar inúmeros, se não todos, fenômenos pertencentes à linguagem, pois a linguagem é “um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”.

De acordo com Geraldi (2004), a linguagem vista como forma de interação resultará em uma postura educacional distinta. Nessa concepção, a linguagem se situa como o lugar de constituição de relações sociais, nas quais os falantes da língua se tornam sujeitos. Vem a ser muito mais

importante estudar essas relações sociais que se estabelecem entre os sujeitos quando se fala do que apenas determinar as classificações e denominar os tipos de enunciados.

Tal perspectiva de linguagem mencionada já foi adotada pelos PCNs, segundo os quais “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução” (Brasil, 1998, p. 20-21). Da mesma maneira, a BNCC orienta que o ensino da Língua Portuguesa seja feito a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, a qual:

[...] considera que os processos linguísticos são construídos nas relações socioculturais e os alunos são vistos como sujeitos cognoscentes e sociais capazes de agir nos e contribuir para os processos interativos, seja pela oralidade, seja pela linguagem escrita ou por outras semioses (Machado; Lopes; Santana, 2022, p. 62).

Assim posto, a linguagem assume característica dialógica e interativa. O interlocutor e o contexto no qual o discurso foi produzido fazem com que o discurso possua características únicas. Bakhtin (2017) afirma que o enunciado (produção de discurso) não pode existir e nem ser estudado isoladamente, pois ele sempre pressupõe discursos que o antecedem e o sucedem. O autor ainda acrescenta que “não pode haver discurso separado do falante, de sua situação, de sua relação com o ouvinte e das situações que os vinculam” (Bakhtin, 2017, p. 44-45). “É por meio da interação discursiva que a língua toma forma e está em constante transformação” (Grillo; Américo, 2018, p. 361).

Para compreender o discurso, é necessário compreender os efeitos de sentido que ele produz. Os estudos do discurso, de acordo com Dias (2014), defendem a ideia de que o sentido não se estabelece apenas pelo reconhecimento das palavras e dos enunciados de uma língua, visto que ela não é um código a ser decifrado, como postulam as primeiras concepções de linguagem. Da mesma maneira, o sentido não é definido pelo locutor e nem pelo interlocutor, porque é necessário que as expressões linguísticas sejam relacionadas aos discursos, os quais são de natureza social e não individual. Além disso, o autor argumenta que, no ensino da língua, esse conceito é essencial, pois apresenta uma visão dinâmica no funcionamento da linguagem (Dias, 2014).

No entanto, torna-se necessário mencionar que a produção do discurso não acontece no vazio. Ao contrário, “qualquer que seja o objeto do discurso do falante, ele não se torna objeto do discurso em um enunciado pela primeira vez, e um determinado falante não é o primeiro a falar sobre ele” (Bakhtin, 2016a, p. 60-61). Bakhtin (2016a) afirma que todo enunciado está relacionado, de alguma forma e em sentido amplo, aos enunciados dos outros que o antecederam em uma infinita cadeia discursiva.

Neste ponto, é importante salientar que todo discurso, quando é produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos, independentemente de o produto da atividade discursiva ser



oral ou escrito. Seguindo uma visão pautada na teoria bakhtiniana, Wachowicz (2012) argumenta que o texto é um discurso, um produto social, e tem uma intenção. Esse produto social é instituído e constituído por uma ideologia histórica. Nessa perspectiva, Volóchinov (2018) argumenta que o produto social só entra no mundo da ideologia porque adquiriu um valor social. Assim, a ideologia passa a ser mais que um reflexo da realidade, ela é uma representação material da realidade, ela tem uma intenção.

Consoante Bakhtin (2016b), o texto é a realidade imediata do pensamento e das vivências. Qualquer texto tem um sujeito, um autor – o falante ou quem escreve – e há dois elementos que o determinam como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção. A linguagem reside em cada texto, pois é por meio do texto que o homem se exprime. Bakhtin (2016a) destaca que ao uso da linguagem estão ligados todos os diversos campos da atividade humana. O caráter e as formas desse uso são tão multiformes quanto esses campos. É por meio de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana que a língua é empregada (Bakhtin, 2016a).

Naturalmente, cada enunciado particular é individual, contudo, cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são denominados gêneros do discurso. O conteúdo temático, a construção composicional e o estilo do enunciado são três dimensões que determinam o gênero do discurso (Bakhtin, 2016a). Para Bakhtin (2016a, p. 52), “o gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica que lhe é inerente”. Dessa maneira, cada enunciado reflete a condição específica ou finalidade de cada campo da atividade humana, seja em casa, no trabalho, na escola ou nos demais espaços de circulação social. O sujeito que fala e a quem ele fala, bem como o contexto em que esse enunciado ocorre, são fundamentais para o estudo do discurso. “Os gêneros do discurso nascem, portanto, das relações dialógicas da língua e atendem às necessidades dos falantes nos diferentes contextos de enunciação” (Guimarães; Brisolara; Sobral, 2020, p. 509).

Em uma perspectiva interacionista, uma maneira mais efetiva de ensino e aprendizagem seria trabalhar as temáticas gramaticais integradas a um contexto. Segundo Bakhtin (2016a), as pessoas interagem por meio de gêneros do discurso, enunciados, e não palavras soltas sem sentido. E é a partir desse pressuposto que o professor pode trabalhar os objetos do conhecimento, levando em conta o que faz parte da realidade do aluno, partindo do que ele já sabe para construir um ensino processual e formativo.

Para que o processo de ensino e aprendizagem contextualizado, já tão mencionado, ocorra, o professor de Língua Portuguesa tem como uma de suas funções selecionar os gêneros discursivos mais relevantes ao contexto e aos alunos, usando repertório diversificado de textos. Logo, a função do professor é a de mediador entre o aluno e o objeto de ensino. Portanto, conforme as orientações dos documentos oficiais, “ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as

atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva” (Brasil, 1998, p. 22). A BNCC orienta que:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p. 67).

Convém destacar que a mobilização desses conhecimentos contribui para o letramento dos estudantes, os quais passam, então, a refletir sobre a própria linguagem, sobre os textos que ouvem, que produzem ou que leem. De acordo com Soares (2017, p. 97), o letramento é “[...] entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais [...]”. Assim, conforme Soares (1998, p.40), “o indivíduo letrado, [...] é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita”. Como resultado, o sujeito passa a ter uma participação mais significativa, crítica e adequada nas diversas práticas sociais e em seus contextos de interação, constituídos pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

A abordagem interacionista do ensino da Língua Portuguesa, centrada no uso de textos, baseada em uma perspectiva dialógica do ensino de linguagem, portanto, é fundamental para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes relacionadas à oralidade, leitura e escrita. A integração de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, de forma contextualizada a partir de gêneros situados e significativos, tem a capacidade de promover uma compreensão mais abrangente acerca do uso da linguagem, capacitando, assim, os alunos a participarem de maneira crítica e ativa nas práticas sociais e culturais, alinhada às demandas do mundo contemporâneo.

### 3. Método

Esta seção tem o objetivo de descrever o processo que serviu para registro e análise dos dados referentes ao Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa. O estágio aconteceu em uma escola pública estadual do município de Blumenau (SC), onde os estagiários realizaram uma inserção em três (3) turmas do oitavo ano do Ensino Fundamental. Cada turma tinha em média 25 estudantes com idades entre 13 e 14 anos, provenientes de diversos contextos socioculturais e socioeconômicos. Como a escola atende a uma grande região da cidade, mais periférica, havia estudantes com distintas oportunidades de acesso a bens culturais e práticas de linguagem.

A abordagem se caracteriza como uma pesquisa qualitativa que, como destacam Prodanov e Freitas (2013), se fundamenta na interpretação dos fenômenos e na atribuição de significados.

Esse tipo de pesquisa não necessita de métodos e técnicas estatísticas, sendo o ambiente natural a principal fonte de dados e o pesquisador instrumento fundamental para coleta das informações. Os autores enfatizam que os dados coletados na abordagem qualitativa são descritivos e retratam o maior número possível de elementos no contexto estudado.

Embora este artigo se constitua a partir de um relato de experiência, sem envolvimento de coleta de dados sensíveis, ressalta-se que a realização das atividades ocorreu em conformidade com as normas éticas, pois tomamos o cuidado por não identificar os participantes e não empreender juízos de valor às suas produções. Além disso, por meio de um Termo de Compromisso de Estágio, em correspondência com a Lei de Estágio n.º 11788 de setembro de 2008, foi firmado um compromisso ético e legal entre os estagiários, a instituição de ensino e a parte concedente de estágio.

A instituição de ensino na qual esta pesquisa se deu tem capacidade para mais de mil alunos. Nela, funcionam o Ensino Fundamental, anos iniciais e finais (do 1.º ao 9.º ano) e o Ensino Médio (da 1.ª à 3.ª série). Os estagiários, no período em que lá estiveram, puderam conhecer a estrutura da escola e observar alguns aspectos, como a acessibilidade, as condições das salas de aula, dos banheiros e do espaço destinado ao recreio dos estudantes.

A primeira etapa do estágio foi o período de observação das turmas, em sala de aula, com dez (10) horas/aula de duração, sendo oito (8) na disciplina de Língua Portuguesa e duas (2) em outras disciplinas. Isso se deu para que os estagiários pudessem melhor compreender o funcionamento nas aulas com as turmas observadas. A etapa seguinte consistiu na regência de aulas às turmas observadas e abrangeu o total de dezoito horas/aula. Salienta-se que cada estagiário foi incumbido de lecionar seis aulas, cada qual responsável pela regência em uma turma distinta. A definição do tema ocorreu por decisão da professora supervisora de estágio<sup>5</sup>, considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento norteador. A elaboração dos planos de aula foi feita pelos estagiários com a orientação da professora de estágio<sup>6</sup>.

O registro de dados dos fenômenos analisados neste trabalho foi realizado por intermédio do diário de campo. De acordo com Flick (2004), a produção de um texto tem início com as anotações feitas em campo. Tal produção é marcada fundamentalmente por meio da percepção e apresentação seletiva do pesquisador. Essa seletividade diz respeito, em sua maior parte, aos aspectos que encontram seu caminho dentro das notas, pois é por intermédio da notação que se consegue destacar uma ocorrência de seu curso e transitoriedade cotidianas. Uma maneira de reduzir e/ou qualificar essa seletividade da documentação é por meio dos diários.

Foi esse instrumento que propiciou aos estagiários um espaço de anotações, planejamento e reflexões necessário para a elaboração desta análise. Durante o período de observação, os estagiários entravam na sala de aula, sentavam-se ao fundo da classe e tomavam notas do que acontecia durante as aulas. Visto que o estágio se sucedeu coletivamente, o grupo dialogou sobre as informações coletadas e possíveis avaliações e interpretações dos eventos transcorridos no estágio. O mesmo procedimento foi adotado no período de regência das aulas. Enquanto um dos

estagiários lecionava, os demais tomavam notas sobre as aulas na ficha de Avaliação do Desempenho de Prática Docente. De um modo geral, nessa ficha, emitia-se um parecer sobre a aula que o estagiário ministrava, indicando características do estagiário no exercício da docência e destacando aspectos relevantes.

Para a regência das aulas, a orientação dos estagiários foi feita pela professora orientadora da universidade, no período de 19 de setembro de 2022 até 28 de outubro de 2022. O diálogo com a professora contribuiu para a compreensão em relação à atuação do estagiário em sala e para o desenvolvimento das aulas na disciplina de Língua Portuguesa, que conta com quatro aulas semanais e funciona de forma articulada quanto à produção textual, à leitura, à literatura e à prática de análise linguística.

Em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, a BNCC traz um conjunto de temas que orientam o planejamento das aulas. O Eixo da Análise Linguística apresentado no documento “envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos) [...]” (Brasil, 2018, p. 80), com o uso de atividades epilinguísticas e metalinguísticas de ensino e reflexão sobre a língua.

Ao tratar da análise linguística no ensino, é essencial que se leve em consideração seu uso social, com atividades que estimulem a interação entre os alunos e destes com o lugar social no qual se está inserido. Para que isso ocorra, a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem é adotada pela BNCC.

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).

No que diz respeito à análise linguística, no oitavo ano do Ensino Fundamental, percebe-se, dentro de uma perspectiva pedagógica que converge com as orientações da BNCC (Brasil, 2018), o aprofundamento de certos conteúdos gramaticais, visto que os tópicos os quais o documento aborda possuem uma progressão espiralada. Entre esses conteúdos, estão as ‘figuras de linguagens’, assunto sugerido pela supervisora da Unidade Concedente de estágio para ser abordado em sala pelos estagiários.

O objetivo geral das aulas constituiu em analisar os efeitos de sentido do uso das figuras de linguagem, ou seja, associar as expressões linguísticas aos discursos, orais e/ou escritos. Para que os objetivos do estágio fossem alcançados, estabeleceu-se uma perspectiva de ensino que compreendeu a linguagem como forma de interação social, adotando os gêneros como objetos de ensino (Schneuwly; Dolz, 2011) nas atividades. Assim, o texto assumiu a centralidade na elaboração dos planos de ensino e nas práticas em sala de aula.

## 4. Análise e reflexões a partir dos dados

Antes de começarem as regências, os estagiários tiveram que elaborar, em conjunto, os planos de aula com as instruções da professora orientadora, para que cada um pudesse lecionar suas respectivas aulas. A temática a ser trabalhada, indicada pela professora supervisora do estágio, conforme já apresentado, foi 'Figuras de Linguagem'. O objetivo era que os alunos pudessem desenvolver as habilidades de inferir, analisar e interpretar os efeitos de sentido produzidos pelo uso das figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras, segundo a BNCC orienta (Brasil, 2018).

Neste primeiro momento, logo encontraram-se dificuldades em relação a como o assunto poderia ser trabalhado: como abordá-lo de maneira contextualizada, de qual forma e quais conteúdos poderiam promover o engajamento, a interação dos alunos nas aulas e quais tipos de exercícios seriam mais efetivos para ajudar na compreensão do conteúdo.

Para a elaboração dos planos de ensino e a superação das dificuldades iniciais, a BNCC foi central. No documento, as sugestões de atividades práticas desenvolvidas são entendidas no interior de uma concepção de linguagem como forma de interação. Sendo assim, as práticas de ensino devem ser realizadas a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva. Tal perspectiva foi estudada pelos estagiários nos semestres anteriores e serviu de alicerce para a elaboração dos planos de ensino.

Com base em uma perspectiva enunciativo-discursiva, a prática de ensino e aprendizagem se desvincula dos textos artificiais (sejam eles orais ou escritos), bem como das análises de palavras soltas ou frases descontextualizadas. O ensino, de acordo com essa concepção, deve partir do uso de textos reais encontrados nos mais diversos campos da atividade humana. Não se trata, porém, de empregar o texto como pretexto, mas de partir da materialidade linguística para a reflexão sobre o idioma.

Para Bagno (2007, p.66), "toda e qualquer manifestação da linguagem, falada ou escrita, é necessariamente, invariavelmente, inevitavelmente um texto. O texto é que tem que ser o ponto de partida para qualquer estudo de linguagem humana em ação, em interação". Consequentemente, com uso de textos, dá-se aos alunos a oportunidade de "compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais" (Brasil, 2018, p. 65).

Ainda no que diz respeito à BNCC, o objeto de aprendizagem relacionado às figuras de linguagem se encontra no Eixo da Análise Linguística. Nas práticas de análise linguística, consoante Geraldi (2004), inclui-se tanto o trabalho referente às questões tradicionais de gramática, quanto as

questões amplas a propósito do texto, entre as quais estão a adequação do texto aos objetivos pretendidos e análise dos recursos expressivos utilizados.

Qualquer recurso expressivo usado pelo indivíduo consiste em um ato estilístico, independentemente da forma gramatical escolhida pelo falante (Bakhtin, 2016a). Por isso, para Bakhtin (2019, p. 23), “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente se degenera em escolasticismo”. Ou seja, o ensino da gramática ocorre desvinculado da língua em uso, restringindo-se à análise rigorosa das regras gramaticais, à memorização de nomenclaturas, sem objetivos relevantes, com base em métodos educacionais tradicionais, descartando o caráter dinâmico do uso da língua.

A partir do momento em que se fala em recursos expressivos, pode-se incluir, por exemplo, as figuras de linguagem. Elas são recursos estilísticos que proporcionam expressividade e criatividade à linguagem, indo além do uso literal das palavras e utilizadas na literatura, na retórica, na publicidade, em canções, conversas e em diversos outros contextos para enriquecer o discurso e despertar diferentes reações emocionais ou intelectuais. Sua relevância na cadeia discursiva se deve por vários motivos, dentre eles: expressividade, permitindo que o falante expresse suas ideias de maneira mais intensa, cativante, adicionando nuances e camadas de significado ao texto; impacto; estilo e originalidade, proporcionando uma abordagem única na construção das frases; imaginação e criatividade; variedade e dinamismo, evitando a monotonia no discurso. Com isso, o objetivo de aprender esse tema não é o domínio da terminologia (embora se possa usá-la) pelo aluno, mas sim a compreensão do fenômeno linguístico em estudo.

Ademais, outro obstáculo encontrado foi como poder-se-ia conseguir a atenção, o engajamento e a interação dos alunos, tendo em vista que os estagiários estavam assumindo as aulas de turmas que não os conheciam muito bem (e vice-versa) a não ser pelo período das observações, em que eles não interagiram com a turma. Como prever o que funcionará ou não? Essa era uma dúvida recorrente no planejamento do primeiro plano de aula.

Com vistas a resolver esses impasses, a seleção dos textos, orais e escritos, para se trabalhar em sala foi muito importante. Os PCNs sugerem que “os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem [...]” (Brasil, 1998, p. 24). Realizou-se, assim, a seleção dos textos de modo a fazer com que o ponto de partida do ensino fosse a linguagem como um lugar de interação humana.

Cabe ressaltar, ainda, que a escolha dos textos foi feita de maneira a privilegiar os diferentes gêneros manifestos em textos que aparecem com maior frequência na realidade social dos alunos, tais como conversas de redes sociais, revistas em quadrinhos, charges, músicas, poemas e tirinhas. Além de proporcionar uma maior interação, a seleção desses textos tinha como objetivo trabalhar o tema de uma maneira contextualizada e trabalhar o nível epilinguístico dos alunos. A seguir, alguns textos utilizados nas aulas:

**Figura 1** - Exemplos de onomatopeias no uso cotidiano das mídias sociais



Fonte: Os autores (2022).

**Figura 2** – Exemplo de tirinha empregada na análise de onomatopeias em sala de aula



Fonte: <https://img.favpng.com/17/17/5/comics-monica-s-gang-nemo-jimmy-five-png-favpng-99YC2eJz1fYZaZQkbmC2bLB5J.jpg>

Na Figura 1, têm-se alguns quadrinhos que exemplificam o uso das onomatopeias, inclusive com alguns exemplos que reproduzem os sons do latido de cães em vários idiomas, como uma

curiosidade para os estudantes pudessem perceber/saber que não é algo exclusivo da língua portuguesa, e que a representação desses sons pode variar de acordo com o idioma falado. A análise das onomatopeias possibilitou que os alunos refletissem sobre como a linguagem se adapta e varia conforme o contexto sociocultural. Esse tipo de atividade, que aborda variações linguísticas e culturais, configura-se como uma atividade epilinguística, já que estimula os estudantes a perceberem os fenômenos linguísticos no contexto de interação social. Além disso, como aponta Geraldi (1995), promovem uma condição para a busca significativa de diferentes reflexões sobre a linguagem.

Já na Figura 2, os estagiários quiseram mostrar que a onomatopeia está presente no cotidiano daqueles que utilizam plataformas de comunicação *online*, quando querem esboçar alguma reação ou algum som como, por exemplo, a risada. Algo tão rotineiro, mas que passa despercebido pelos usuários da língua, como pode-se perceber no diálogo com os alunos a respeito das diferentes onomatopeias usadas no dia a dia nas mídias sociais e a forma como eles se surpreendiam por já terem conhecimento prévio a respeito, ainda que não soubessem a nomenclatura empregada. Assim, com esses exemplos, os estagiários puderam trazer o tema mais próximo da realidade dos alunos, de uma maneira contextualizada, fazendo com que despertasse o interesse e engajamento nas aulas (Bagno, 2007).

De acordo com as anotações do diário de campo, os estagiários abordavam os textos de forma a apresentar primeiro as imagens à turma, pedindo para alguém ler ou os próprios estagiários liam, dependendo de como era o perfil dos alunos. A partir disso, discutiam a respeito daquele texto, refletindo sobre seus meios de circulação, sua função social e, então, instigavam os estudantes a identificarem qual dos elementos poderia ser uma figura de linguagem, se já conheciam, onde haviam visto e como esse elemento constituía o sentido do texto no qual estava sendo empregado. Tentava-se fazer com que as explicações partissem do que os alunos já conheciam ou sabiam, para que a aula fizesse sentido para os alunos e eles realmente entendessem ao invés de apenas receberem explicações de termos vagos.

Por meio da seleção dos enunciados, os alunos puderam observar o uso das Figuras de Linguagem, comuns no dia a dia, e em obras artísticas literárias. Dessa maneira, os textos eram inicialmente apresentados aos alunos. Na sequência, o estagiário procurava, por meio da leitura e da reflexão, auxiliar os alunos a estabelecerem uma associação entre o texto e os conhecimentos prévios deles em relação ao enunciado como caminho para construção dos sentidos, como norteia a BNCC.

Por exemplo, ao ensinar o que era ironia, o estagiário perguntou aos alunos se eles sabiam o que significava ou o que vinha à mente deles quando ouviam essa palavra. As respostas eram diversas. Por meio de exemplos, o estagiário fazia os alunos refletirem no quanto que eles usavam esse tipo de linguagem no cotidiano deles. O objetivo era fazer com que eles interagissem e, junto com o professor, construíssem uma representação a respeito do que poderia ser ironia. No ensino da linguagem como forma de interação, “é muito mais importante estudar as relações que se



constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentença” (Geraldi, 2004, p. 42). Na sequência, foi perguntado aos estudantes em quais lugares é comum ver esse tipo de figura de linguagem (ironia) para que, assim, compreendessem o fenômeno linguístico estudado. Conforme as anotações do diário de campo, algumas das respostas foram que aparecia bastante entre eles, no recreio, na própria sala de aula, em vídeos de redes sociais que eles acompanham, na televisão etc. Com isso, eles mesmos se davam conta do quanto aquilo era presente no seu cotidiano, trazendo uma certa identificação e interesse ao tema.

Além disso, as Figuras de Linguagem foram passadas de modo que, aquelas que tivessem características semelhantes (Metáfora e Comparação), ou fossem opostas (Eufemismo e Hipérbole), eram abordadas na mesma aula, com o objetivo de mostrar aos alunos as diferenças entre elas e as distintas possibilidades de uso.

No decorrer das atividades, os estagiários implementaram estratégias metalinguísticas. Por exemplo, ao iniciar o estudo das figuras de linguagens supracitadas, os estagiários optaram pelo uso de canções. Isso estimulou a reflexão analítica e crítica dos estudantes sobre os recursos expressivos da linguagem, permitindo a construção de noções que tornam possível categorizar tais recursos (Geraldi, 1995). Inicialmente, o estagiário procurava iniciar uma conversa com os alunos perguntando se eles conheciam a música ou o autor dela. De acordo com os registros no diário de campo, havia músicas atuais e mais antigas, como, por exemplo, “Ele tá fazendo de tapete o seu coração (Supera – Marília Mendonça)” e “Você é luz, é raio, estrela e luar (Fogo e Paixão – Wando)”, para exemplificar metáforas. Nesses exemplos, o título de cada canção consistiu em um exemplo de metáfora, ou seja, cada enunciado traz consigo uma forma de comparação implícita que tem por função aumentar a expressividade do discurso. Os alunos eram questionados também a respeito de qual o estilo de música eles gostavam. Por fim, foi feita uma análise dos enunciados das canções apresentadas aos alunos, de modo a fazer com que eles exercitassem o seu entendimento e os possíveis efeitos de sentido daqueles discursos.

Nos gêneros do discurso, conforme Bakhtin (2016a), a palavra ganha determinada expressão típica que lhe é inerente, correspondendo, assim, a situações típicas da comunicação discursiva. Disso resulta, segundo o autor, a possibilidade de expressões típicas, as quais parecem sobrepor-se às palavras. A expressividade típica do gênero não pertence à palavra enquanto unidade da língua, não se integra ao seu significado, porém reflete apenas a relação da palavra e do seu significado com o gênero, ou seja, com enunciados típicos.

Para ilustrar, os estagiários utilizaram o enunciado ‘O Vasco jogou tão bem, perdeu só de 4 x 0!’ para explicar o conceito de ironia. O tom expressivo da palavra ‘bem’, determinado pelo contexto, naturalmente não é típico dessa palavra, pois a palavra foi utilizada em tom de ironia, dando a entender que o time teve um baixo desempenho no jogo. Bakhtin entende que “os gêneros do discurso, no geral, se prestam de modo bastante fácil a uma (re)acentuação; o triste pode se transformar em jocoso-alegre [...]” (2016a, p. 52-53), por exemplo. Ao ser pronunciado o exemplo

pelo estagiário, os alunos, de maneira imediata, compreenderam o efeito de sentido do enunciado e que o significado da palavra ‘bem’ foi determinado pelo contexto em que o enunciado ocorreu.

Como afirma Bagno (2007, p. 70), cabe ao professor construir o conhecimento gramatical dos estudantes, fazendo com que eles descubram o quanto já sabem da gramática da língua e como é necessário se conscientizar desse saber para a produção de textos (falados e escritos) coesos, coerentes, criativos, relevantes etc. Ademais, a BNCC orienta a “contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos [...]” (Brasil, 2018, p. 16). E foi dessa forma que os estagiários lecionaram, tendo em conta que:

Em situações de ensino e aprendizagem, a língua não deve ser vista como um repertório de palavras, pronto e fechado, a ser apreendido através de exercícios de repetição. A língua deve ser vista em seu funcionamento discursivo (como de fato é usada), e isto requer que se levem em conta outros fenômenos, além dos gramaticais, que integram a língua. Faz-se necessário considerar os aspectos semânticos e pragmáticos. Também o aluno não é um mero reproduzidor ou receptáculo de recursos lingüísticos. O sujeito-aprendiz é um participante ativo no processo de construção da língua, sempre inacabada, sempre se constituindo (Angelo; Zanini; Menegassi, 2004, p. 82).

Como resultado das práticas adotadas, pôde-se obter uma avaliação a respeito da compreensão dos estudantes, por meio da observação geral da turma e de notas tomadas pelos estagiários no diário de campo. Isso possibilitou aos estagiários fazerem um diagnóstico das aulas iniciais, ajudando-os a (re)adaptarem os planos das aulas que viriam a seguir, conforme a necessidade. E isso é mais um ponto no qual percebe-se a relevância do diário de campo, pois ele também serve como espaço de replanejamento.

Percebeu-se que, trabalhando a temática dessa forma, estimulando a interpretação e seguindo uma ordem coerente que facilitasse a assimilação do tema, os estudantes participavam e construíam os conceitos e as reflexões junto com o estagiário e, por consequência, o processo de aprendizagem acabou sendo mais claro e palpável aos estudantes. Almeida (2002) destaca que o ensino mobilizador do sentido de descoberta, da atividade, dos conhecimentos anteriores e das capacidades dos alunos, tem certas vantagens na profundidade com que o conteúdo é apreendido pelos alunos quando comparada ao ensino estritamente instrucional. Estimular os alunos a aprenderem e a pensarem é fundamental para que eles tenham sucesso.

Por isso, ressalta-se a importância de construir os conceitos em conjunto com os estudantes. Almeida (2002, p. 158) ainda enfatiza que:

[...] aprendizagens mais profundas ou significativas se conseguem por meio de métodos de ensino-aprendizagem que possibilitem e reforcem a iniciativa do aluno, o seu sentido de descoberta e uma construção de conhecimento a partir da análise e resolução de problemas concretos.

Alguns alunos, no início, acabavam não interagindo, por vergonha ou ficavam com medo de responderem errado. Os estagiários, ao perceberem isso, sempre buscavam confortá-los e estimulá-los cada vez mais ao longo das aulas. A escolha de um ensino sobre as figuras de linguagem, considerando as relações humanas vinculadas ao estudo da língua, concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação, pode oportunizar aos alunos o conhecimento e o aprendizado sobre diferentes formas de expressão e efeitos de sentido.

Ao final das regências, foi realizada uma atividade dinâmica e interativa de revisão, montada aos moldes de um bingo. O estagiário entregou uma cartela para cada dupla de alunos, a cartela possuía frases referentes às figuras de linguagem. O estagiário sorteava uma figura de linguagem e a falava em voz alta. As duplas, então, precisavam encontrar em suas cartelas a frase correspondente à figura de linguagem sorteada. Assim como no bingo, ganhava a dupla que completasse uma fileira ou uma coluna primeiro.

Nessa atividade, em especial, foi a que os estudantes mais interagiram e a qual mais gostaram de fazer. Além do mais, foi muito produtiva no sentido de obter um diagnóstico a respeito da compreensão das temáticas pelos estudantes. Pode-se perceber que a compreensão dos alunos em relação aos gêneros estudados foi significativa. Bakhtin (2016a) afirma que quanto mais o indivíduo domina os gêneros, maior é a desenvoltura com que ele os emprega e mais plena e nitidamente descobre-se neles a sua individualidade (onde isso é possível e necessário), refletindo-se, assim, de modo mais flexível e sutil, a situação singular da comunicação. Ou seja, a compreensão do sujeito em relação às formas da língua aumenta. Como consequência, amplia-se o repertório discursivo nos diferentes campos da comunicação cultural, social e política.

## 5. Considerações finais

Neste artigo, foram apresentadas algumas discussões sobre o ensino da língua nas aulas de Língua Portuguesa. A partir da experiência dos estagiários nas observações e regências das aulas, problematizou-se a respeito das concepções de linguagem e língua adotadas, bem como o ensino da metalinguagem e seus reflexos no processo de ensino e aprendizagem.

Por meio de uma reflexão crítica, levando-se em consideração as conjunturas do período de estágio, foi feita uma análise da língua em uso, em três (3) turmas dos oitavos anos de uma escola pública. A partir dessa análise, tentou-se demonstrar que as práticas de ensino e aprendizagem da língua podem ser desvinculadas dos padrões tradicionais de ensino, por meio de uma concepção pedagógica que adote a linguagem como forma de interação. Essa perspectiva de ensino está presente nos documentos oficiais, como a BNCC e os PCNs, e ainda nas propostas curriculares do curso de Letras. Ademais, baseando-se em pesquisas científicas e nos documentos das instâncias públicas oficiais, foi desenvolvida uma proposta pedagógica alinhada com a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem.

A proposta de ensino apresentada pelos estagiários se mostrou positiva em relação aos objetivos estabelecidos durante a elaboração dos planos de aula, pois proporcionou uma participação ativa, reflexiva e construtiva dos alunos sobre as possibilidades de uso da língua. Os estagiários puderam, de forma efetiva, fazer a mediação entre os sujeitos (alunos) e o objeto de conhecimento (conhecimento linguístico), com vistas ao ampliado da competência discursiva dos estudantes. Para que isso ocorresse, a proposta de ensino desenvolvida considerou situações enunciativas que circundam o espaço escolar e o ambiente fora da escola, tendo em conta circunstâncias distintas de interação.

Por fim, cabe-se ressaltar que a reflexão sobre ‘para quê’ se ensina e ‘como’ se ensina, inevitavelmente, perpassa pela concepção de linguagem que o professor adota em sala de aula, visto que isso influencia o trabalho com a língua em termos de ensino. Apesar de a discussão proposta neste artigo se pautar no uso da linguagem como forma de interação, isso não exclui a possibilidade de as demais concepções de linguagem existentes estarem presentes em sala de aula. O professor tende a transitar entre outros tipos de concepções e selecionar qual cabe mais para um determinado assunto ou até mesmo pelo perfil da turma, além disso, a consideração a respeito do objetivo de aprendizagem que deseja alcançar é fundamental nessa seleção.

## Referências

- ALMEIDA, Leandro da Silva. Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. **Psicologia Escolar e Educacional**, Porto, v. 6, n. 2, p. 155-165, dez. 2002.
- ANGELO, Cristiane Malinowski Pianaro; ZANINI, Marilurdes; MENEGASSI, Renilson José. O Ensino de Língua Portuguesa Numa Perspectiva Interacionista. **Revista Uniletras**, São Paulo, n. 26, p. 79-98, dez. 2004.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola, 2015.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua Materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2019. 120 p.
- BAKHTIN, Mikhail. Fragmentos dos anos 1970-1971. In: BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 21-56.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Org.). São Paulo: Editora 34, 2016a. p. 11-69.
- BAKHTIN, Mikhail. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica. In: BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Org.). São Paulo: Editora 34, 2016b. p. 71-107.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 28 out. 2022.

CÓRDOVA, Juliana Ferraz. **Concepções de Linguagem e Produção de Texto**: uma análise de planos de ensino. 2008. 15 f. Artigo (Graduação) Curso de Letras Português, Fundação Universidade Regional de Blumenau, Foz do Iguaçu, 2008. Disponível em: [http://www.foz.unioeste.br/~eventos/sepecel/artigos\\_sepecel\\_2008/Artigo-Juliana%20Cordova.pdf](http://www.foz.unioeste.br/~eventos/sepecel/artigos_sepecel_2008/Artigo-Juliana%20Cordova.pdf). Acesso em: 19 maio 2024.

DIAS, Luiz Francisco. Efeitos de sentido. **Glossário Ceale**. 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/efeitos-de-sentido>. Acesso em: 29 out. 2022.

FLICK, Uwe. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GERALDI, João Wanderlei. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderlei. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004. p. 39-46.

GERALDI, João Wanderlei. Unidades básicas do ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderlei. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004. p. 59-79.

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GRILLO, Sheila; AMÉRICO, Ekaterina Vólkova. Glossário. *In*: VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico nas ciências da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018. p. 353-369.

GUIMARÃES, Fernanda Taís Brignol; BRISOLARA, Valéria Silveira; SOBRAL, Adail. Gêneros textuais e/ou gêneros do discurso? Um olhar da perspectiva dialógica da linguagem sobre o gênero. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 18, p. 506-520, jul. 2020.

MACHADO, Maria Letícia Cautela de Almeida; LOPES, Paula da Silva Vidal Cid; SANTANA, Ana Paula. Os sentidos da alfabetização na BNCC: leituras a partir da perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 26, n. 52, p. 50-81, dez. 2022.

MARCOLIN, Letícia Regina; CRESTANI, Luciana Maria. Ensino de língua ou de gramática? As competências discursivas em foco. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v.12, n.24, p. 482-501, jul./dez. 2023

POLATO, Adriana Delmira Mendes; MENEGASSI, Renilson José. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica. **Rev. Estud. Ling.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 1059-1098, 2020.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. *In*: GERALDI, João Wanderlei (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004. p. 32-38.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. [s.l.]: Editora Fevale, 2013.

RUTIQUEWISKI, Andréia de Fátima; SILVA, José Ricardo da. A abordagem gramatical no contexto das atuais demandas para o ensino de língua portuguesa. **Revista Letras**, Curitiba, v. 24, n. 45, p. 1-20, jul./dez. 2022.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 240.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. In: Universidade Estadual Paulista [UNESP]; Universidade Virtual do Estado de São Paulo [UNIVESP] (Org.). **Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 96-100. Disponível em: . Acesso em: 9 jul. 2017. (Conteúdo e Didática de Alfabetização, Caderno de formação n. 10, bloco 2, disciplina 16).

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Jussara Brito de. Criação lexical em Manoel de Barros. In: ALVES, Maria Ieda; GANANÇA, João Henrique Lara (Org.). **Os estudos lexicais em diferentes perspectivas**. São Paulo: FFLCH/USP, 2018. p. 63-73.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Competência discursiva. **Glossário Ceale**. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/competencia-discursiva>. Acesso em: 28 out. 2022.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais**. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico nas ciências da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018. 376 p. Tradução de: Marksizm i filossófia iaziká: osnovnie problémi sotsiologúicheskogo miétoda v náuke o iaziké.

---

#### **Contribuições dos Autores (CRediT):**

**Emerson Pagnussat:** Redação do manuscrito original e Redação - revisão e edição

**Amanda Letícia de Souza:** Redação do manuscrito original

**Thais de Souza Schlichting:** Supervisão e Redação - revisão e edição

#### **Conflitos de Interesses:**

Os autores declaram que não há quaisquer relações pessoais, profissionais, financeiras ou acadêmicas que possam ser interpretadas como influência nos métodos, resultados ou discussões apresentadas neste manuscrito.

#### **Agradecimentos:**

FAPESC - Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina, por bolsa de pós-doutorado à terceira autora do texto.

#### **Como citar este artigo (ABNT):**

PAGNUSSAT, Emerson; SOUZA, Amanda Letícia de; SCHLICHTING, Thais de Souza. A linguagem como forma de interação e seus reflexos nas aulas de Língua Portuguesa: reflexões a partir do estágio curricular

supervisionado. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 15, e152505, p.1-23, jan./dez. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/22386084.2025.15.9873>.

**Editor Responsável:**

Deivid Alex dos Santos