

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE UNIVERSIDADE EM PORTO ALEGRE
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: HABILITAÇÃO EM LÍNGUA
PORTUGUESA E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

JULIANA DUARTE SANCHES TROMBETTA

**CONTRIBUIÇÕES DO SOCIOINTERACIONISMO PARA O
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA TEXTUAL DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL II: RELATO DE EXPERIÊNCIAS DO PIBID, NÚCLEO DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

PORTO ALEGRE

2023

JULIANA DUARTE SANCHES TROMBETTA

**CONTRIBUIÇÕES DO SOCIOINTERACIONISMO PARA O DESENVOLVIMENTO
DE COMPETÊNCIA TEXTUAL DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II:
RELATO DE EXPERIÊNCIAS DO PIBID, NÚCLEO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no
Curso de Graduação Licenciatura em Letras:
Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas
de Língua Portuguesa como requisito parcial para
a obtenção de título de licenciada na Universidade
Estadual do Rio Grande do Sul.**

Orientadora: Profa. Dra. Magali de Moraes Menti

PORTO ALEGRE

2023

Catálogo de Publicação na Fonte

T849c Trombetta, Juliana Duarte Sanches.
Contribuições do sociointeracionismo para o desenvolvimento de competência textual de alunos do ensino fundamental II: relato de experiências do PIBID, núcleo de língua portuguesa / Juliana Duarte Sanches Trombetta. – Porto Alegre, 2023.
59 f.

Orientador: Prof. Magali de Moraes Menti.

Monografia (Graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Licenciatura em Letras: Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Porto Alegre, 2023.

1. Competência textual. 2. Língua. 3. Experiência prática. 4. Sociointecacionismo. I. Menti, Magali Moraes. II. Título.

JULIANA DUARTE SANCHES TROMBETTA

**CONTRIBUIÇÕES DO SOCIOINTERACIONISMO PARA O DESENVOLVIMENTO
DE COMPETÊNCIA TEXTUAL DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II:
RELATO DE EXPERIÊNCIAS DO PIBID, NÚCLEO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no
Curso de Graduação Licenciatura em Letras:
Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas
de Língua Portuguesa como requisito parcial para
a obtenção de título de licenciada na Universidade
Estadual do Rio Grande do Sul.**

Orientadora: Profa. Dra. Magali de Moraes Menti

Aprovado em: 12/12/2023

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dra. Magali de Moraes Menti – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Prof^ª. Dra. Raquel Veit Holme – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Prof. Me. Gilmar de Azevedo – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

PORTO ALEGRE

2023

Dedico este trabalho ao meu pai, *in
memoriam*, por ter vivido o sonho da
graduação durante o tempo em que estive ao
meu lado.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por me iluminar e conceber forças para progredir;

À minha mãe, Isabel Cristina, pelo amor e suporte incondicional ao longo da minha trajetória;

Ao meu pai, Júlio Cesar, por ter sido o meu pilar e fonte de inspiração na jornada da vida;

Ao meu irmão, Cristian, pelos gestos de carinho e palavras de incentivo.

À Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), pela oportunidade de cursar o ensino superior gratuito e de qualidade;

À orientadora, Professora Doutora Magali de Moraes Menti, por reservar tempo para me guiar a fim de contribuir com esta pesquisa;

Às colegas e amigas que fiz ao longo dessa experiência: Daphné K., Francesca G., Gabriela F., Gabriela B. e Mariane S., pela família que nos tornamos unidas em um só propósito;

À minha dupla Francesca Guarise, pela lealdade e por todo conhecimento que compartilhamos e construímos de mãos dadas ao longo dessa árdua caminhada;

Aos demais professores e professoras com quem tive o privilégio de aprender no percurso dessa formação;

Aos demais colegas de Curso, pelas trocas dentro e fora das aulas;

Aos alunos do PIBID, que concretizaram a minha experiência como professora.

RESUMO

O trabalho tem como as contribuições do Sociointeracionismo para o desenvolvimento de alunos de Ensino Fundamental II. Para isso, o estudo contou com uma abordagem qualitativa e de tipo bibliográfica com análise de artigos acadêmicos sobre o tema e documental com relatos de experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na área da Língua Portuguesa e análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A fundamentação teórica teve como base referências de autores como Saussure (1970), Bakhtin (1986) e Marcuschi (2008). O embasamento teórico teve como foco concepções de língua, linguagem, texto, Sociointeracionismo, letramento, competência textual, escrita e leitura. Os resultados obtidos verificaram a importância da abordagem sociointeracionista de Vygotsky no desenvolvimento de alunos do Ensino Fundamental II. Percebe-se que a aprendizagem, histórica e culturalmente, impulsiona contextos comunicativos, abrangendo o aluno. Os quatro artigos analisados sustentaram a concepção de interação nas habilidades estudantis, assim como o relato prático demonstrou a união da leitura e da escrita com uma aprendizagem efetiva.

Palavras-chave: Competência Textual. Língua. Experiência Prática. Sociointeracionismo.

ABSTRACT

The objective of the work was to discuss the contributions of Sociointeractionism to the development of Elementary School students. The study relied on a qualitative and bibliographic methodology - analysis of academic articles on the topic - and documentary - experience reports of PIBID in the area of Portuguese Language teaching and analysis of the National Common Curricular Base (BNCC). The theoretical foundation was based on references from authors such as Saussure (1970), Bakhtin (1986) and Marcuschi (2008). The theoretical basis focused on concepts of language, text, Sociointeractionism, literacy, textual competence, writing and reading. For guiding support, official documents such as the Common National Base were used. The results obtained verified the importance of Vygotsky's socio-interactionist approach in the development of Elementary School students. It is concluded that learning, historically and culturally, boosts communicative contexts, encompassing the student. The four articles analyzed supported the concept of interaction in student skills, just as the practical report demonstrated the union of reading and writing lead to effective learning.

Keywords: Sociointeractionism. Textual Competence. Language. Practice Experience.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	11
2.1 A LINGUÍSTICA TEXTUAL	11
2.2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM	12
2.3 CONCEPÇÕES DE TEXTO	14
2.4 O SOCIOINTERACIONISMO	16
2.5 CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO	18
2.6 COMPETÊNCIA TEXTUAL	19
2.7 CONCEPÇÕES DE ESCRITA E LEITURA	20
2.8 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	21
2.9 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)	23
3 METODOLOGIA	25
4 ANÁLISE DE CONTEÚDOS	27
4.1 ARTIGOS SELECIONADOS	27
4.1.1 Artigo I	27
4.1.2 Artigo II	28
4.1.3 Artigo III	30
4.1.4 Artigo IV	32
4.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO BNCC.....	35
5 RELATO DE EXPERIÊNCIA – O PROJETO ESCRITAS (SIN)CRÔNICAS.....	43
5.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO PROJETO.....	44
5.2 EXEMPLOS DE PRODUÇÕES E DEPOIMENTOS DISCENTES.....	46
6 DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	55

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que a falta de incentivo à leitura acarreta em grandes dificuldades para os alunos durante o tempo de aprendizagem na escrita e compreensão de textos. Por consequência, a prática de produzir textos escritos, dissociados de uma ótica mecânica, talvez, tem sido pouco exercitada nas aulas de Língua Portuguesa (LP) quando, na verdade, esse deveria ser um dos principais objetivos. É papel da escola ensinar aos alunos a importância de praticar a leitura, a escrita e, mais do que isso, compreender o que se lê e escreve, pois isso contribui para a formação de sentido intelectual, moral e cultural dos sujeitos.

À vista disso, o estudo acerca de intervenções que se dedicam à prática de leitura e produção textual, considerando o texto enquanto processo interativo, pode auxiliar nesse problema, a fim de minimizar a carência de leitores e escritores competentes. Ajudando, nesse sentido, os estudantes a dominarem o uso eficaz da LP e dos benefícios decorrentes de sua apropriação.

Por esse motivo, é de suma importância assumir um olhar atento ao que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe, visto que esse é um documento nacional que norteia o ensino da Educação Básica brasileira, propondo mudanças profundas nas práticas escolares vigentes. Além disso, a base preconiza a relação entre texto e leitor sob os eixos de Leitura, Oralidade, Produção de Texto e Análise Linguística/Semiótica.

Através das minhas experiências como aluna durante o período escolar, senti a ausência de aspectos lúdicos nas aulas de LP que focassem na interação, ativando o imaginário da turma. Apesar de me sentir envolvida pela área das Linguagens desde criança, vi o ensino de Língua Materna se resumindo apenas a apontar erros, atribuir notas e com abordagens totalmente destituídas de sentido e do caráter interacional.

Desde que ingressei no Curso de Licenciatura em Letras, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, em 2018, iniciei as práticas ligadas à docência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esse ingresso me proporcionou uma participação intensa e significativa, pois ampliou os meus estudos sobre ensinar e aprender.

Desde o início me preocupei em tornar as minhas aulas dinâmicas, que interagissem com o dizer produzido pelo aluno, sem afastar a leitura e a expressão escrita de sua natureza sociointerativa e comunicativa. O meu interesse pela docência não é recente, na verdade, não lembro quando se iniciou, pois o fato de me tornar professora está em minha consciência desde a infância.

Diante disso, a escolha pelo tema deste trabalho foi impulsionada a partir da afinidade pelos estudos da Linguística, no decorrer do Curso. Isso me despertou a vontade de investigar e aprofundar os conhecimentos que tratam sobre a Teoria Sociointeracionista, proposta pelo pensador russo Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934), e perceber como ela se efetiva na prática. Por esse motivo, me provocou o interesse de compreender as especificidades e contribuições desse modelo teórico para o processo de leitura e escrita de alunos do Ensino Fundamental II.

Considerando que as práticas pedagógicas na perspectiva sociointeracionista podem ser lúdicas, com incentivo ao protagonismo do estudante na sua própria aprendizagem e sempre ao levar em conta sua bagagem cultural e social, a minha pesquisa aborda as contribuições do socio-interacionismo enquanto instrumento de construção de autonomia, bem como o despertar de interesse nos alunos pela leitura e escrita, de maneira que o desenvolvimento de competência textual se torne algo prazeroso e de grande valor.

Foi, então, no ano de 2021 que surgiu a oportunidade de realizar o projeto intitulado *Escritas Sin(crônicas) – dois anos de ensino remoto e distanciamento social*, dentro do PIBID, com o objetivo de ampliar a competência textual dos alunos através da construção de um *e-book*, tornando-os protagonistas de suas próprias narrativas. Esse projeto carrega um forte valor afetivo, pois traz à tona lembranças ímpares vivenciadas ao longo da elaboração e realização, juntamente com os bolsistas Luiza Paula¹ Valter e Tiago Pedroso², com o suporte da coordenadora de área Profa. Dra. Magali de Moraes Menti³ e da Profa Supervisora Cláudia Lisboa.⁴

A metodologia do projeto em questão está ancorada na perspectiva sociointeracionista, tendo como principal objetivo tornar os estudantes de um 9º Ano, do Colégio Estadual Professor Otávio de Souza, em Porto Alegre (RS), autores de suas próprias histórias vivenciadas durante a pandemia causada pelo novo Coronavírus. Para isso, buscou-se desenvolver atividades práticas de leitura, escrita e reescrita com o gênero crônica.

¹ Luiza Paula Valter da Silva - Graduanda em Letras Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Campus Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

E-mail: luiza-silva@uergs.edu.br

² Tiago Pedroso - Graduando em Letras na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Campus Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

E-mail: tiago-pedroso@uergs.edu.br

³ Doutora e mestra em Letras/Linguística Aplicada - Aquisição da Linguagem pela UFRGS. E-mail: magali-menti@uergs.edu.br / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5694578814671054>

⁴ Cláudia Vieira Lisboa - Professora de Língua Portuguesa, formada pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pós-Graduada pela mesma instituição.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8233609872658177>

E-mail claudialisboa4@gmail.com

Diante desse cenário, guio a minha pesquisa partindo da seguinte questão: De que forma a Teoria Sociointeracionista contribui para o desenvolvimento da competência textual de alunos nos anos finais do Ensino Fundamental? Com o intuito de responder a esse questionamento, desenvolvo um estudo que possui abordagem qualitativa, de tipo documental e bibliográfica. Igualmente, possui uma natureza descritiva, com relato de experiências, fundamentado nas vivências adquiridas como bolsista no PIBID durante o ano de 2021.

O objetivo geral da pesquisa é refletir sobre as principais contribuições do sociointeracionismo para o desenvolvimento da competência textual em alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para alcançar esse objetivo, traço os seguintes objetivos específicos: a) Observar com maior profundidade as contribuições do sociointeracionismo para os processos de ensino-aprendizagem, por meio de pesquisa bibliográfica; b) Verificar como a BNCC norteia o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental e se este documento segue a Teoria Sociointeracionista através de análise documental; c) Relatar propostas e resultados de produção textual sob a perspectiva sociointeracionista por meio de vivências no PIBID, a fim de coadunar sobre teoria e prática.

Feitas essas considerações, no capítulo II apresento as bases teóricas da pesquisa. No capítulo III, a metodologia que consiste em traçar o delineamento dos estudos realizados. No capítulo IV, são apresentadas as análises de dados e conteúdos obtidos nos corpora selecionados, os artigos. No capítulo V encontra-se um relato de experiências como possibilidades de trabalho com leitura e produção de textos seguindo o que propõe a Teoria Sociointeracionista. No capítulo VI é possível encontrar os resultados alcançados, as discussões, se os objetivos da pesquisa foram, de fato, contemplados. Por fim, as considerações finais e as referências. Uni os aportes escolhidos com a metodologia que norteou a realização do projeto de intervenção no PIBID, de modo a observar como ocorre a relação entre a teoria e a prática.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresento as bases teóricas que norteiam o estudo, no qual é ancorado, principalmente, na Teoria Sociointeracionista, com ênfase nos estudos de Lev Vygotsky (1994). A fim de retratar um panorama geral, abordo conceitos como: Língua e Linguagem; Texto; Escrita e Leitura; Competência Textual; Letramento; Linguística Textual e Sociointeracionismo, sob a perspectiva de diferentes autores como Oliveira (2008), Soares (2003, 2009), Koch (2002, 2004, 2006, 2014), Marcuschi (1983, 2008), entre outros que agregam valor à pesquisa. Além disso, considerações acerca da BNCC e do PIBID também são apresentadas como pontos relevantes para o decorrer do trabalho.

2.1 A LINGUÍSTICA TEXTUAL

O panorama atual de ensino de LP é caracterizado pela influência de várias áreas, uma delas é a Linguística Textual (LT), teoria considerada pilar fundamental para o entendimento de língua e texto no decorrer deste trabalho. De acordo com Fávero e Koch (2012), as discussões que definiram a LT como uma subdivisão da Linguística iniciaram na década de 1960, na Europa, em específico na Alemanha. Inicialmente ela teve como objetivo “descrever os fenômenos sintáticos e semânticos presentes nos enunciados” (Koch, 2004, p.7). Ou seja, apenas a frase era tida como objeto de análise. Porém, conforme a sua expansão durante a década de 1970, o texto passa a ser o foco dessa área Linguística numa perspectiva interacional, pois é considerado mais do que a soma de frases. De acordo com isso, Koch (2004, p. 11) ressalta que:

A Linguística Textual toma, pois como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é sim, de ordem qualitativa.

Esse ramo das pesquisas legitimou o texto como seu objeto de estudo, considerando-o superior às frases descontextualizadas no que diz respeito à manifestação da linguagem, compreendendo-a como um espaço para interação e ação sobre si e sobre o outro. Ela concebe a língua como uma unidade em constante processo de construção, reconstrução e atribuição de significados, gerados a partir da interação entre os sujeitos envolvidos em contextos sociais e históricos.

Vale ressaltar que foi a partir da década de 1980, que a LT passou a ser conhecida no Brasil. Esse marco ocorreu com a publicação das primeiras edições de dois influentes livros na área da LT: "O que é e como se faz linguística de texto," de Marcuschi (1983) e "Linguística Textual: Introdução," de Fávero & Koch (2000). Marcuschi, Fávero e Koch são considerados como os principais representantes da Linguística Textual, pois não apenas delinearam os fundamentos teóricos dessa subárea da Linguística, mas também estabeleceram as categorias de análise e os objetivos de estudo que a caracterizam. Atualmente, a LT tem destaque pelo caráter sociointeracionista ao conduzir os estudos do texto. Para Marcuschi:

A LT [...] configura uma linha de investigação interdisciplinar dentro da linguística e como tal exige métodos e categorias de várias procedências. Hoje é a perspectiva que vem fornecendo a base teórica mais usada no estudo da língua em sala de aula. (Marcuschi, 2008, p.74).

Assim, é possível compreender que a LT transformou os métodos de trabalhar o texto, na qual esse passou a ser concebido como uma entidade multifacetada, constituídos como diálogos que expõem visões de mundo e a escrita como um processo.

2.2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM

Uma grande contribuição da LT foi redefinir os conceitos de Língua e Linguagem. Embora complexas de serem definidas, tornam-se fundamentais alicerces para a base dessa pesquisa. A LT adota uma visão da língua em que esta é vista como um ambiente de interação e ação, indo além das concepções que a consideravam meramente como um meio de expressar pensamentos ou um código para a transmissão de mensagens de um emissor para um receptor. Faz-se necessário destacar as principais diferenças entre as concepções de Língua e Linguagem existentes.

Uma das principais referências quando se trata de conhecimentos sobre Língua e Linguagem é o linguista e filósofo Ferdinand de Saussure, nascido em 1857 na Suíça e lá falecido no ano de 1913. Ele foi professor da Universidade de Genebra e leva o nome na obra póstuma *Curso de Linguística Geral* elaborada e publicada por seus alunos em 1916, na França. Isso permitiu estudos com aspectos mais científicos acerca da Língua(gem).

Segundo Saussure (1970), a linguagem é de natureza heterogênea: física, fisiológica e psíquica. Ela possui um lado individual e social e sofre modificações. A língua, por sua vez, é um produto social da linguagem, constitui algo adquirido e convencional. É um objeto de natureza concreta e considerada como um “sistema de signos”, um conjunto de unidades, ocorrendo uma relação entre significante (imagem acústica) e o significado (conceito). Saussure (1970, p.24) conceitua que “a língua é um sistema de signos que exprimem ideias, e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc., ela é apenas o principal desses sistemas.”.

Saussure, ao longo de seus estudos, se interessou mais pelo sistema e forma, e não tanto pelos aspectos de sua realização na fala ou no seu funcionamento em textos. Não houve, portanto, atenção ao uso. Ainda assim, a língua é, nos termos do autor, “um produto social e um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social” (Saussure, 2004, p.17).

Partindo desse princípio, o linguista, filósofo e sociólogo Noam Chomsky, nascido em 1928 nos Estados Unidos, que teve forte influência pelas contribuições de Saussure, é o responsável pela Gramática Gerativa, também surgida no século XX. A Teoria Gerativista entende que a linguagem é inerente aos seres humanos e todos eles estão preparados para desenvolver a faculdade da linguagem, bastando, para isso, estarem expostos a uma determinada língua. Como explica Chomsky:

Podemos considerar essa faculdade como um mecanismo de aquisição da linguagem, como um componente inato à mente humana que nos capacita a adquirir uma língua particular através da interação com a experiência dada, como um mecanismo que converte a experiência num sistema de conhecimento alcançado: em conhecimento de uma ou de outra língua. (Chomsky, 1986, p. 3).

Segundo ele, uma língua não precisa ser ensinada a um indivíduo, mas sim despertada na mente do falante. Perante os pressupostos de Vygotsky - pensador e psicólogo bielo-russo e considerado o precursor da Teoria Sociointeracionista - essa corrente considera o papel ativo da criança na construção de conhecimento através da interação com o outro, ou seja, a língua e a linguagem são entendidas como atividades socio-interativas. Ainda segundo ele, são sistemas de comunicação de todos os grupos humanos. O ser humano os cria a partir da necessidade de se comunicar e de interagir socialmente.

Segundo Vygotsky (2001) a linguagem é uma representação do pensamento. Ele se realiza na palavra constituída de significações. Um exemplo é o pensamento da criança que se estabiliza e se torna mais ou menos constante quando a criança começa a utilizar a linguagem.

Ligado a isso, o russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), nascido em 1895 na Rússia, entra como o “filósofo do diálogo” considerando que a língua não pode ser compreendida isoladamente, fora de seu contexto social. Para ele, a língua não se reduz a um sistema padronizado, mas sim se materializa em vozes sociais que se cruzam, em diferentes dialetos, tempos e lugares. De acordo com Bakhtin (1986), a linguagem sempre é social. É através dela que o sujeito toma consciência de si próprio e tem uma dependência do outro:

A verdadeira substância da linguagem 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 pela enunciação ou pelas enunciações. A interação constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem. (Bakhtin, 1986, p. 123).

Assim, compreende-se que o diálogo, para Bakhtin, é o principal instrumento caracterizador da língua(gem). Diante dessas concepções, é possível constatar que a língua e a linguagem caminham e evoluem juntas, são indissociáveis, pois as duas são influenciadas pelo meio social, histórico e cognitivo, quando uma só se realiza com a outra. “Linguagem, língua e cultura são, reiteramos, realidades indissociáveis [...]” (Antunes, 2009, p. 23).

2.3 CONCEPÇÕES DE TEXTO

Desde o surgimento da Linguística e Linguística Textual, o texto foi visto de diferentes formas. Num primeiro momento foi considerado como um produto acabado. Após, começou a ser compreendido como um processo, resultado de processos linguísticos em situações sociocomunicativas. Para Marcuschi (2008, p. 72), o texto é dado como “[...] resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona”.

Para Antunes (2010), tudo o que produzimos oralmente e de forma escrita, num contexto comunicativo, é considerado um texto. Pois, considerando que, por vezes, uma única palavra, dentro um determinado contexto, pode ser compreendida como um texto, desde que provoque efeito comunicativo.

Em Fiorin (2000), um texto deve conter coerência de sentido, diferente de frases desconectadas. Portanto, é apropriado encarar o texto como uma forma de comunicação coesa, repleta de significado e com um propósito ou intenção específica. Exemplos de textos podem abranger uma variedade de gêneros, como crônicas, notícias, receitas, histórias em quadrinhos, e também incluir textos não verbais, como gestos, imagens e figuras.

Koch (2002) apresenta conceitos de textos sob 3 linhas: “linguagem como expressão do pensamento”; “linguagem como instrumento de comunicação” e “linguagem com forma de interação”. Quando uma pessoa escreve um texto considerando a linguagem como uma expressão de seus pensamentos, é possível encontrar o texto como um produto, no qual o receptor exerce um papel de passividade, sem questioná-lo.

Quando há o uso da linguagem como instrumento de comunicação, a língua é vista como um código, ou seja, um sistema de signos que se organizam conforme regras e obedecem a convenções, tornando possível a comunicação de informações por meio do texto. Ela capacita um emissor a transmitir uma mensagem específica a um receptor, desde que ambos compartilhem o domínio desse código. Nesse contexto, não ocorre uma verdadeira troca de informações entre os interlocutores.

A última concepção é a da linguagem como forma de interação, na qual os sujeitos são vistos como construtores sociais. Segundo Koch (2002, p. 17), “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos ...”. O texto é considerado um espaço de interação, pois é por meio dele que o professor e o aluno interagem e compartilham informações. Ou seja, o texto é um ato social, no qual só funciona a partir da interação entre quem produz e quem está lendo.

Para Koch e Elias (2014, p. 13) definem texto como “[...] evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional.” Reforçando a relação entre locutor e interlocutor indissociáveis. Assim, sendo uma forma comunicativa que atende às necessidades do ser humano em se expressar, tanto na oralidade quanto na escrita, moldado a partir de um contexto sócio-histórico-cultural dos diferentes meios da comunicação humana. O texto, dessa forma, é sempre produzido de modo interativo e dialógico, podendo ser interpretado como um processo contínuo.

2.4 O SOCIOINTERACIONISMO

Os estudos da Linguística Textual oferecem contribuições significativas para o sociointeracionismo, especialmente na compreensão do desenvolvimento da linguagem e da competência textual, pois a Linguística Textual enfatiza a importância de considerar o texto em seu contexto social e discursivo. Ambas as abordagens destacam a natureza social da linguagem, além de compreender como os textos funcionam socialmente. Também considera que a análise textual pode revelar padrões de aquisição de habilidades de leitura e escrita, permitindo intervenções educacionais mais direcionadas, em linha com os princípios sociointeracionistas de aprendizado contextualizado.

O sociointeracionismo é uma corrente muito importante da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação que tem como principal referência teórica Lev Vygotsky. Essa corrente de pensamento preocupa-se em pensar como a aprendizagem humana se relaciona com a sociedade, pois para o teórico bielorrusso, a aprendizagem é uma experiência social. É a inclusão das relações entre as pessoas que garante a aprendizagem (Oliveira, 2006).

Oliveira (2006) informa que, para Vygotsky, a criança se constitui na interação com o meio em que está inserido, não só internalizando as formas culturais que recebe, mas também intervindo nelas e as transformando em seu processo de desenvolvimento. Vygotsky (1984) argumenta que a criança vai internalizando as palavras da sua língua por intermédio da troca de informações entre adultos e outras crianças, porque sozinha ela não seria capaz de adquirir a linguagem.

Nessa perspectiva, a criança é vista como sujeito ativo que constrói o seu conhecimento pela mediação do outro. O sociointeracionismo é pautado pela interação, mediação, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e internalização de conhecimentos.

De acordo com Oliveira (2006), ao estudar o desenvolvimento humano, Vygotsky viu que as crianças, desde o nascimento, interagem com o meio através de elementos mediadores que são os instrumentos e os signos. Os instrumentos são:

Elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele: sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza. Os signos por sua vez, também chamados por Vygotsky de "instrumentos psicológicos", são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo: dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outra pessoa, São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como o instrumento. (Oliveira, 2006, p. 30).

Os signos, por sua vez, são denominados por ele como marcas externas, elas são para os seres humanos uma estrutura concreta para desenvolvimento do homem no mundo. Conforme explicita Oliveira (2006, p.35):

Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos, eventos, situações (...) o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo – isto é, fazer relações, planejar, comparar, lembrar, etc. - supõe um processo de representação mental. Temos conteúdos mentais que tomam o lugar dos objetos, das situações e dos eventos do mundo real.

Dessa maneira, a linguagem é toda formada de signos, pois o homem tem a capacidade de construir representações mentais que substituem objetos. Ou seja, relações mentais na ausência dos próprios instrumentos. Os signos permitem que sejam criadas experiências através da interação com o Outro.

Outro Conceito importante para Vygotsky é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a diferença entre a capacidade da criança de resolver problemas sozinha e a capacidade de resolvê-los com ajuda de alguém do seu meio. Isso ocorre a partir da interação e da cooperação.

Zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1984 *apud* Oliveira, 2006, p. 60).

Essa importante abordagem de aprendizagem além de assumir a língua como uma construção social, histórica e ideológica, deu origem ao termo *andaimento*, criado por Wood, Bruner e Ross. Este entra como uma estratégia de ensino-aprendizagem de caráter colaborativo, que pode ocorrer tanto entre pais e filhos, quanto entre alunos e professores, a qual torna os alunos protagonistas e mediadores dos seus processos de aprendizados. De acordo o sociolinguísta Bagno (2007, p.38):

Para o sociolinguísta, é impossível estudar a língua sem estudar ao mesmo tempo, a sociedade em que essa língua é falada, assim como outros estudiosos (sociólogos, antropólogos, psicólogos sociais etc) já se convenceram que não dá para estudar a sociedade sem considerar as relações que os indivíduos e os grupos estabelecem entre si por meio da linguagem.

Portanto, é possível compreender que é através do social que o conhecimento começa a ser construído individualmente e socializado através da mediação do professor. Conclui-se,

então, que a aprendizagem é uma experiência social de interação entre o sujeito, linguagem e a cultura em que vive.

2.4 CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO

Os estudos sobre letramento no Brasil são relativamente novos, tiveram início a partir dos anos 1990, e, se expandiram, principalmente, pelas publicações de Leda Verdiane Tfouni, Magda Soares e Angela Kleiman. Ruth Rocha Koch também é conhecida por suas contribuições significativas ligadas ao estudo do letramento e do Sociointeracionismo, abordando esses temas com uma perspectiva que enfatiza a relação entre linguagem, texto, interação social e construção de significado.

Suas pesquisas se ampliaram com a tese de que letrar é mais do que alfabetizar e decodificar as palavras, e, contribuem, significativamente, para as construções de sentido acerca de alfabetização e letramento:

A alfabetização refere-se a aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem [...] O letramento por sua vez, focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita [...] Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, e nesse sentido desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social (Tfouni, 2002, p. 20).

Assim, o letramento deriva das práticas sociais que a leitura e a escrita exigem, nos diferentes contextos que envolvem a compreensão e expressão lógica e verbal. É a função social da escrita enquanto a alfabetização envolve o desenvolvimento de habilidades da leitura e da escrita.

Segundo Soares (2003, p.15-25) letramento é “o processo de apropriação das práticas sociais da leitura e da escrita acrescido no envolvimento com as práticas sociais da leitura e da escrita”. Portanto, o letramento implica em utilizar a "tecnologia da escrita" de forma social, englobando as habilidades de leitura e escrita. Em outras palavras, quanto mais alguém se envolve em atividades de leitura e escrita, maior é o seu nível de letramento. A autora também enfatiza a importância de compreender que ensinar a escrita significa ensinar a escrever dentro de um contexto em que a atividade, juntamente com a leitura, faça parte da vida prática do estudante.

Dessa maneira, o letramento pode ser entendido como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita.” (Soares, 2009, p. 39). Sendo assim, ele é

considerado um fenômeno mais abrangente, que vai além das fronteiras da escola. Ainda segundo a perspectiva da linguagem, não existem pessoas iletradas, pois em uma sociedade onde a linguagem desempenha um papel fundamental em todas as interações sociais, todos estão submetidos a algum nível de letramento nas situações diárias.

Kleiman (2005) argumenta que letramento não deve ser confundido com alfabetização, embora ambos os termos desempenhem papéis no processo de adquirir e aprimorar habilidades linguísticas. Portanto, é possível concluir que letramento e alfabetização estão interligados, ou seja, intimamente relacionados entre si, mas que se diferem em termos de alcance.

2.6 COMPETÊNCIA TEXTUAL

Quando se fala em texto, é de extrema relevância falar sobre competência textual também. Desse modo, esse conceito consiste na capacidade que se adquire de produzir ou ler textos, sendo estes a unidade de língua em uso (Koch e Travaglia, 1993, p. 42). Entende-se que a competência textual vai desde a construção textual, a coesão e coerência. Isso provém, então, da prática de produção textual.

Nesse sentido, o desenvolvimento da prática de produção textual procura ampliar a capacidade da competência textual, incentivando os alunos à leitura. Ademais, conforme os PCN's (1998), a competência textual é o domínio da ação comunicativa que se dá através da apropriação das aptidões necessárias para a produção de textos.

A BNCC (2018), ao longo de propostas, trata a competência textual como uma habilidade essencial para a formação do estudante. Uma habilidade que engloba a capacidade de compreender, interpretar, produzir e analisar textos em diferentes contextos e gêneros. A competência textual, dessa forma, abrange a compreensão crítica e reflexiva dos elementos textuais, como estrutura, linguagem, coerência e coesão, sendo uma habilidade multifacetada.

O indivíduo, devido à competência textual inata ao usuário da língua materna, é capaz não apenas de produzir textos, mas também de reformulá-los e aprimorá-los. Esse processo vai além da habilidade básica de escrever e inclui a capacidade de compreender, analisar e aperfeiçoar a expressão escrita, demonstrando proficiência na manipulação consciente e eficaz dos elementos textuais.

2.7 CONCEPÇÕES DE ESCRITA E LEITURA

Na visão estruturalista de Saussure considerava-se, basicamente, que a língua era um código, a leitura sendo a decodificação desse código e, a escrita, por fim, apenas a forma de reproduzir o código. Durante muito tempo, a prática de escrita foi frequentemente abordada de maneira mecânica, conforme observado por Geraldí (1985). Nesse sentido, o texto era frequentemente utilizado como mero pretexto para o ensino de regras de acentuação, pontuação e ortografia. Portanto, a habilidade de escrever bem estava intimamente associada à capacidade de seguir rigorosamente as regras ortográficas.

No entanto, a visão sobre a língua em seu uso mudou e, conseqüentemente, da escrita também. Geraldí (1985, p.43) afirma que a linguagem deve ser vista "como o ambiente das relações sociais, no qual os falantes se transformam em sujeitos".

Passou-se, então, a observar que essa atividade apresenta funções sociais em seu exercício. Na visão da linguística, a escrita é definida como um processo que envolve inúmeras fases e etapas e, não apenas como uma atividade mecânica, uma vez que o texto desempenha um papel essencial no processo de aprendizagem da escrita e na interpretação da leitura.

Sob essa visão, no ensino da língua escrita é fundamental considerar que essa prática não deve ocorrer de forma isolada do seu contexto de produção e não deve excluir os seus participantes. Pois é por meio dessa interação facilitada pela linguagem que os indivíduos têm a oportunidade de trocar informações, interagir e compreender uns aos outros.

Posto isso, compreender a leitura não é uma tarefa simples. Ela pode ser encarada como uma experiência pessoal singular, um diálogo, um processo de decodificação, interpretação ou compreensão, ou ainda como uma interação com o texto. Estamos constantemente engajados em diálogos com diversos tipos de textos e linguagens. Para Garcez (2000, p. 5), “nenhuma atividade humana permite, até hoje, a espécie de diálogo atemporal que a leitura proporciona”.

Assim, fica evidente que a leitura é uma atividade complexa, que engloba diversos elementos, desde a decodificação das letras e dos fonemas até a compreensão de um texto por meio de estratégias e habilidades.

Na perspectiva interacionista, foco dessa pesquisa, o texto e o leitor são fatores fundamentais para a realização do processo de leitura. Essa visão se apoia na concepção de linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin, que a define como uma forma de interação. Segundo Koch e Elias (2006, p. 11) “a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor”.

A leitura, por sua vez, também é reconhecida e considerada como uma atividade social. A abordagem interativa passou a incluir um novo elemento: além do leitor e do texto, também

passou a considerar o autor. Assim, podemos afirmar que, a leitura se torna uma interação entre o texto, o leitor e o autor, uma vez que esses sujeitos interagem entre si, trazendo consigo contextos particulares.

Ainda na mesma seara, de acordo com Leffa (1996, p. 10), “não se lê, portanto, apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca.” Na concepção do autor, pode-se considerar que tanto a palavra escrita quanto outros objetos e elementos podem ser lidos. Reforça, ainda, que “ler é interagir com o texto” (LEFFA, 1996, p.17).

Isso destaca a ideia fundamental de que a leitura não é um processo passivo, mas sim uma interação ativa entre o leitor e o texto. Essa perspectiva enfatiza que a compreensão e a interpretação do texto não ocorrem apenas no nível superficial de decodificação das palavras, mas envolvem uma participação ativa por parte do leitor.

De acordo com Fuza (2010), apesar da importância da construção de leitores, que dialoguem não apenas com o texto, mas com o outro e consigo mesmos, essa prática parece não ocorrer no contexto educacional. Pois permanece com as concepções isoladas de leitura como decodificação, privilegiando ou o texto ou o leitor, não havendo diálogo entre esses elementos. Essa realidade justifica a necessidade permanente de estudos voltados à leitura, visando o desenvolvimento e a formação de leitores críticos.

À vista disso, Soares (2003), considera imprescindível compreender que ensinar a leitura e escrita na escola significa ensinar a ler e escrever em um contexto em que essas atividades estejam integradas à vida do aluno.

2.8 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Antes que se mencione a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), faz-se necessário considerar os documentos que a antecedem, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Publicados em 1998, os PCN's fazem parte de uma sequência de modificações realizadas na educação brasileira. Colocadas em práticas desde o início da década de 1990 dentro de um contexto de redemocratização do Brasil após a promulgação da Constituição de 1988.

Desde então, os PCNs têm orientado as diretrizes para a Educação Básica. E no que se refere à LP, os documentos destacam a importância do domínio da língua, tanto na forma oral quanto na escrita, como um componente fundamental no exercício da cidadania de cada

indivíduo. Defendem que esse conhecimento, em todas as suas modalidades, é essencial para permitir que os sujeitos tenham participação eficaz na sociedade.

Nesse sentido, os PCNs (1998, p. 38) estabelecem que o professor adote o papel de facilitador do processo de aprendizagem. Para isso, ele precisa desempenhar a função de mediador e “conhecer as condições socioculturais, expectativas e competências cognitivas dos alunos” e criar objetivos para serem alcançados em conjunto.

Para suprir algumas lacunas, surge a BNCC, como é popularmente chamada, sendo um importante documento de caráter parametrizador publicado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2018. Os documentos parametrizadores são elaborados tendo como finalidade:

[...] Direcionar e apresentar caminhos a serem seguidos no ensino como um todo. Configuram-se como ponto de partida para o trabalho docente nas mais variadas disciplinas escolares, funcionando como norte para as atividades a serem realizadas em sala de aula” (Souza; Ferraz; Costa, 2014, p. 2).

Nesse contexto, a Base é um documento que indica conhecimentos e competências gerais e específicas “que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p. 7).

A Base tem como principal objetivo nortear o desenvolvimento de aprendizagens consideradas essenciais para o sistema educacional básico do Brasil. As competências e habilidades previstas nela devem ser iguais para todos os estudantes, sem distinção do local onde vivem. Na BNCC, competência é definida como:

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 10).

Nesse sentido, expressa, também, a preocupação com a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. O documento serve, então, como base curricular de reflexão e adequação para contribuir na prática educativa das instituições de ensino público e privado. Com isso, dispõe de uma referência nacional para a elaboração de suas propostas pedagógicas em nível Infantil, Fundamental e Médio nas principais áreas de

conhecimento. Assim, torna-se importante e necessário que as escolas revisem o Projeto Político Pedagógico (PPP) para que a Base seja efetivada no ambiente escolar.

Além disso, a BNCC (2018), área de LP, destaca como objetivo central do componente para a etapa do Ensino Fundamental, a promoção do protagonismo dos alunos por meio de “experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 67-68).

Esse capítulo concentrou-se na apresentação dos conceitos fundamentais que servem como alicerce para os estudos realizados nesta pesquisa. A partir dessa base teórica, os capítulos subsequentes exploram a metodologia empregada neste trabalho e de que maneira a análise de dados contribui para atender aos objetivos previamente estabelecidos.

3 METODOLOGIA

Para a realização dessa pesquisa assumi uma metodologia de natureza bibliográfica, documental e qualitativa seguida de relato de experiência. Para Minayo (2008), “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador”. Uma pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado, o que permite ao pesquisador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla (GIL, 2010, p. 30). Assim, o trabalho focou na atividade investigativa de pesquisar e relacionar referências teóricas publicadas por meios digitais, como artigos científicos, websites e livros.

Uma pesquisa documental, por sua vez, é muito próxima da pesquisa bibliográfica, pois ambas possuem documentos dos mais variados tipos como objeto de investigação e análise. Do mesmo modo, “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32).

A primeira etapa da coleta de dados foi dedicada a uma revisão bibliográfica, no que se refere ao estudo sobre as contribuições do Sociointeracionismo para o desenvolvimento de competência textual de alunos do ensino fundamental II. Para este fim, selecionei quatro artigos, encontrados por meio da ferramenta *Google Acadêmico*, pertinentes ao tema. Foram consideradas palavras-chaves para que a seleção desses artigos fosse adequada e efetiva, são elas: sociointeracionismo; interação; competência textual; leitura; escrita; produção textual;

ensino-aprendizagem. Os artigos que, de fato, se relacionam com o tema foram analisados em busca de evidências destas contribuições no processo de ensino-aprendizagem.

Após a leitura, fichamentos e comentários dos artigos, parti para a segunda etapa da pesquisa, focada em realizar uma análise documental que consiste em estudar e analisar a BNCC (2018), apontando evidências que mostram que suas propostas se orientam pela perspectiva sociointeracionista. Nesse sentido, busquei por palavras-chaves como: interação; troca; construção de sentido; contexto de produção; intertextualidade; diálogo; mediação; trabalho em conjunto; prática social; e, ainda, autonomia. As seções escolhidas para filtrar tal busca se referem à: 4.1.1 Língua Portuguesa e 4.1.1.2 LP no EF Anos Finais.

A terceira e última etapa dediquei a um relato de experiência vivenciada no PIBID, Núcleo de Língua Portuguesa da UERGS, buscando evidenciar como a perspectiva Sociointeracionista se revela numa proposta de ensino em sala de aula. A prática ocorreu através do projeto intitulado “Escritas (Sin) Crônicas⁵: dois anos de ensino remoto e distanciamento social”, em uma turma de 9º Ano, composta por 20 alunos, do Colégio Estadual Professor Otávio de Souza, localizado no bairro Jardim Botânico da cidade de Porto Alegre- RS, realizado durante os meses de agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro do ano de 2021.

Com a necessidade de manter um distanciamento social para reduzir a transmissão do Novo Coronavírus, causador da Pandemia de Covid-19, o projeto em questão foi realizado virtualmente, por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Posto isso, serão apresentados e analisados no decorrer da pesquisa textos escritos, reescritos, revisados e já publicados em formato de *e-book* por esses alunos, além de relatos sobre a experiência vivida pelos mesmos.

4 ANÁLISE DE CONTEÚDO

⁵ <https://www.flipsnack.com/5B989ACC5A8/escritas-sincr-nicas-ebook.html>

Considerando a proposta de uma pesquisa que apresenta abordagem qualitativa, o meu objetivo, nessa seção, visa a realizar uma análise de conteúdo apresentando resumos, seguido de análise, dos quatro (4) artigos selecionados para responder ao primeiro objetivo específico dessa pesquisa: Observar com maior profundidade as contribuições do Sociointeracionismo para os processos de ensino-aprendizagem, por meio de análise bibliográfica e pesquisa qualitativa, a fim de refletir sobre teoria e prática.

4.1 ARTIGOS SELECIONADOS

4.1.1 Artigo I

O primeiro artigo tem como título “Práticas pedagógicas inspiradas no socio-interacionismo: em busca de uma educação a distância significativa”, foi escrito por Ana Paula da Silva Conceição Oliveira e foi publicado em maio de 2014.

Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições do Sociointeracionismo para a prática pedagógica do tutor na modalidade de educação à distância. Nesse sentido, o estudo proposto aborda a importância do papel do tutor na educação a distância (EAD) e como tornar a EAD mais humanizadora e significativa. O texto tem por objetivo discutir as teorias Interacionista, de Piaget e Sociointeracionista, de Vygotsky, pois ambas serviram como inspiração para a implementação de práticas mais humanizadas por parte dos tutores. Esses devem buscar mobilizar a curiosidade e o interesse dos alunos, despertando sua atenção e motivação através de recursos multimídicos instigantes. Além disso, a autora reflete que o educador deve conduzir atividades desafiadoras que induzam à reflexão e tomada de decisões, personalizando um ambiente virtual de aprendizagem sedutor.

É salientado pela autora que práticas pedagógicas baseadas na interação podem se transformar em estratégias valiosas para estimular o desenvolvimento dos alunos, fortalecendo a rede de interações entre tutores, alunos e o conteúdo. Além disso, o trabalho do tutor, sob a perspectiva do Sociointeracionismo, pode fazer toda a diferença ao enfrentar os desafios da educação a distância por meio de abordagens criativas e colaborativas. Valorizar o conhecimento do outro e respeitar o ritmo de aprendizado de cada aluno torna-se essencial para um processo educacional verdadeiramente significativo.

Com base nas leituras realizadas, a autora pontua que a abordagem Sociointeracionista pode fazer toda a diferença no trabalho do tutor, auxiliando na superação dos desafios da educação à distância. Nesse sentido

Promover uma EAD inspirada no Sociointeracionismo pode significar a oportunidade do acesso às tecnologias de maneira transformadora onde aprender de forma compartilhada, dinâmica e interativa pressupõe uma educação realmente libertadora. (Oliveira, 2014, p. 5).

Essa abordagem valoriza a interação entre os sujeitos e o objeto da aprendizagem, destacando a intensa troca de conhecimento. Ainda, o estudo enfatiza a necessidade de uma educação a distância que vá além da simples transmissão de informações, desafiando as práticas tradicionais e buscando uma abordagem mais crítica, construtiva e colaborativa. Destaca-se o papel das ferramentas tecnológicas avançadas como facilitadoras desse processo.

O artigo demonstra, por fim, que a busca por ações pedagógicas alinhadas com o Sociointeracionismo sugere um ambiente de aprendizado onde o conhecimento é construído de forma colaborativa, através do diálogo e da troca constante entre os participantes do processo educacional.

4.1.2 Artigo II

O segundo artigo, por sua vez, é intitulado: “Abordagem sociointeracionista na prática de professores de rede pública municipal da grande ilha de São Luís – MA”, foi escrito por Marco Antônio Fernandes dos Santos, doutorando em Letras pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, e, foi publicado em 2023 pela revista *Ideação*.

Esse artigo tem como principal objetivo investigar as contribuições da abordagem Sociointeracionista na prática de professores da rede municipal da Grande Ilha de São Luís, no estado do Maranhão. Para isso, realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo e descritivo, tendo como instrumento para coleta de dados um questionário de 5 questões com 20 professores de diferentes disciplinas e níveis de ensino.

Dentre os pressupostos teóricos, o autor destaca a abordagem Sociointeracionista proposta por Vygotsky (1989), a qual compreende o processo de aprendizagem a partir da interação do sujeito com o meio do qual faz parte. Nesse sentido, os resultados mostraram a importância de compreender o Sociointeracionismo como uma perspectiva que valoriza as experiências dos alunos e as relações que eles estabelecem com o meio e com o Outro.

A etapa do questionário buscou obter as percepções docentes sobre a abordagem Sociointeracionista, ademais, o autor não revela o nome dos entrevistados, apenas os numera em P1 a P10. O primeiro questionamento foi: "Você conhece os postulados sociointeracionistas de Vygotsky?", para entender a familiaridade dos professores com a teoria de Vygotsky, que é central para a pesquisa. De acordo com as respostas obtidas, todos os entrevistados conhecem e compreendem a ideia geral da teoria de Vygotsky, assim como reconhecem a importância de seus estudos para a compreensão do desenvolvimento da aprendizagem humana.

O segundo questionamento consistiu em: Como o sociointeracionismo se aplica na educação e como está relacionado à aprendizagem? A reflexão sobre as respostas dos professores em relação ao sociointeracionismo também revela uma identificação geral quanto a relevância da abordagem no âmbito educacional e seus impactos na aprendizagem humana. No entanto, é interessante notar que as respostas dos professores seguem caminhos diferentes.

P3, por exemplo, destaca sobre a importância de adotar metodologias de ensino diversificadas como requisito essencial para alinhar-se ao ritmo dinâmico da escola contemporânea, que é influenciada diretamente pelo contexto em que está inserida.

P6 exemplifica situações concretas em que o sociointeracionismo se manifesta na educação, como a sugestão de realizar trabalhos em grupo e promover a participação dos estudantes na comunidade escolar para o desenvolvimento de conteúdos específicos.

P10, por sua vez, destaca que a aprendizagem se concretiza por meio de experiências reais e vivências, enfatizando a importância do engajamento prático para uma compreensão mais profunda e efetiva dos conceitos.

Por fim, P6 e P10 se complementam, pois ambos salientam a aplicação prática do sociointeracionismo, evidenciando como a interação social, o envolvimento em atividades de grupo e a conexão entre teoria e prática são fundamentais para uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, o artigo demonstra que a abordagem Sociointeracionista pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação, visto que, permite uma maior interação entre os alunos e o professor, além de estimular a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

Salienta-se que uma das principais vantagens de abordagens sociointeracionistas na educação está na possibilidade de construção de aprendizagens significativas, quando o sujeito principal do processo (o estudante) é capaz de construir conhecimentos reais e aplicáveis à sua vida cotidiana. (Santos, 2023, p.5).

O pesquisador destaca sobre a importância de o professor assumir o papel de mediador, possibilitando que o aluno se torne sujeito ativo do seu aprendizado. Além disso, o autor pondera que:

O objetivo das práticas educativas que se pautam em propostas sociointeracionistas, portanto, não está na mera instrução, no exercício de repassar conteúdos e informações aos alunos, muito menos na reprodução de modelos padrões, mas no desenvolvimento do pensamento crítico que leve ao aprendizado real, fruto das vivências, que medie os estudantes na descoberta sobre o mundo e as coisas que o rodeiam, voltado a transformação dos modos de ensinar das escolas e os aprendizados de seus alunos. (Santos, 2023, p. 7).

Por fim, os resultados da pesquisa revelaram que os professores possuem conhecimentos básicos sobre a abordagem proposta por Vygotsky e desenvolvem práticas que envolvem metodologias sociointeracionistas. No entanto, o autor pontua a necessidade que essa perspectiva seja mais explorada por professores e pelas instituições de ensino, inclusive aquelas das quais fazem parte. Portanto, a principal contribuição identificada por esse estudo foi a constatação de que a abordagem sociointeracionista pode ser uma ferramenta importante para a melhoria da qualidade da educação oferecida pelas escolas.

4.1.3 Artigo III

O terceiro artigo se chama “Atuação do PIBID/Letras no cenário educacional do sertão do Pajeú-PE: Uma intervenção sob a ótica sociointeracionista na produção de um jornal escolar”, escrito por Cláudia Roberta Tavares Silva e Dorothy Bezerra Silva da Brito, coordenadoras da área de Letras do PIBID, da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Foi publicado pela Revista Práticas de Linguagem em 2017.

O estudo tem por objetivo apresentar e relatar a atuação do PIBID/LETRAS no cenário educacional do Sertão do Pajeú-PE, com ênfase na produção de um jornal escolar. O programa buscou promover a melhoria do processo ensino-aprendizagem na área linguístico-literária no ensino médio; estabelecer um trabalho integrador entre licenciandos e professores desse nível de ensino; propor e desenvolver estratégias didáticas alternativas junto aos profissionais no âmbito da leitura, da produção de textos e da análise linguístico-literária, além de proporcionar o diálogo e a formação eficaz dos alunos. O artigo apresenta resultados obtidos com a intervenção do programa e discute a importância da perspectiva sociointeracionista da linguagem para o sucesso das ações realizadas.

De acordo com as autoras, o PIBID atuou de 2010 a 2015, em seis escolas da rede pública estadual no Sertão do Pajeú-PE, em específico, na cidade de Serra Talhada,

contemplando três eixos do processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: produção de texto, leitura de texto e análise linguística. Ao longo do texto, é apresentada a motivação para a criação de um projeto de intervenção que pudesse auxiliar na conquista de melhores resultados em Língua Portuguesa e Literatura, devido ao baixo desempenho em avaliações externas em nível nacional.

Os bolsistas elaboraram um subprojeto que contemplou os gêneros jornalísticos e obteve uma satisfatória adesão por parte da comunidade escolar. Os bolsistas de iniciação à docência foram responsáveis por orientar os alunos na produção de textos jornalísticos, que foram posteriormente revisados e editados pelos próprios alunos. O jornal foi distribuído gratuitamente para a comunidade escolar e teve uma boa aceitação por parte dos alunos e professores. A produção do jornal escolar permitiu aos alunos desenvolver habilidades de leitura e escrita, bem como ampliar seu repertório linguístico-literário. Além disso, o jornal escolar contribuiu para a formação de uma consciência crítica e reflexiva por parte dos alunos, que passaram a se interessar mais pela leitura e pela produção de textos.

O texto destaca a importância da leitura como processo de constituição do sujeito, lugar do dialogismo, da polissemia, da produção de sentidos e não como um produto acabado em si mesmo. Isso significa que a leitura não deve ser vista apenas como uma atividade mecânica de decodificação de palavras, mas sim como um processo de interação entre o leitor e o texto, em que o leitor constrói significados a partir de suas experiências e conhecimentos prévios.

De acordo com as considerações das autoras, a adoção da perspectiva sociointeracionista da linguagem foi crucial para alcançar resultados satisfatórios no programa PIBID/LETRAS. Essa abordagem traz consequências para o entendimento das concepções de sujeito, texto e leitura, e permitiu que o programa propusesse e desenvolvesse estratégias didáticas alternativas junto aos profissionais no âmbito da leitura, da produção de textos e da análise linguístico-literária.

Por fim, a perspectiva Sociointeracionista da linguagem possibilitou a autonomia dos alunos em relação às reflexões e aos debates que eles gostariam de suscitar no ambiente escolar, o que contribuiu no envolvimento e interesse obtidos.

4.1.4 Artigo IV

O quarto artigo tem como título “Intervenção interativa na forma de “bilhetes” como estratégia didática para trabalho com reescrita textual”, escrito por Manoela Tanan Ferreira e Paula Avila Nunes, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, e publicado pela Revista

do Gel em 2016. As autoras deste artigo adotam a visão de linguagem do sociointeracionismo de Vygotsky (1991), acrescida das contribuições de Bakhtin (2003), e estão de acordo com a concepção de ensino adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) de Língua Portuguesa.

O objetivo da pesquisa foi verificar a eficácia da estratégia de intervenção didática na forma de "bilhetes" no processo de produção textual de alunos do 9º ano do ensino fundamental em uma escola pública da Prefeitura de São Paulo. A pesquisa foi aplicada e descritiva, e contou com a participação de 22 alunos como sujeitos de pesquisa. O objeto de análise foram os textos produzidos pelos alunos ao longo de uma sequência didática promovida por uma das autoras do artigo, que consistia na produção de artigos de opinião. O objetivo era verificar em que medida a estratégia de intervenção didática era útil no processo de produção textual dos alunos, levando em consideração suas limitações para os propósitos indicados.

Com base nos pressupostos teóricos mencionados anteriormente, o artigo de opinião foi escolhido como o gênero-alvo para o trabalho a ser desenvolvido e analisado. Este gênero, segundo as autoras, “possibilitam o posicionamento de instâncias da sociedade sobre questões polêmicas importantes que afetam a vida da coletividade, contribuindo para o debate sobre tais questões” (Ferreira; Nunes, 2016, p.6). Isso, por sua vez, contribui para o debate público sobre tais questões, tanto impressos quanto online.

Ao longo do estudo, as autoras pontuam que superar as dificuldades linguísticas na produção de texto requer atenção a diversos fatores, incluindo pontuação, seleção lexical, concordância, recursos coesivos, coerência, entre outros. No entanto, na prática cotidiana de muitas salas de aula, o ensino da produção textual e as intervenções na escrita dos alunos muitas vezes permanecem fragmentados e descontextualizados.

A intervenção interativa na forma de "bilhetes" pode ajudar os alunos a conduzir para uma reescrita efetiva e repleta de sentido, capaz de proporcionar a melhora desejada no comportamento escritor dos discentes. Além disso, os "bilhetes" são compostos por comentários acerca do ato de escrita do aluno e/ou sobre o ato de revisão do próprio professor, o que pode ajudar os alunos a identificar problemas de coesão e coerência em seus textos e a corrigi-los de forma mais efetiva.

Diante das considerações finais das autoras, é possível observar que a proposta de atividade para o desenvolvimento da sequência didática demonstrou bons resultados para o ensino de reescrita textual, tanto com alunos de proficiência leitora e escritora, quanto mediana ou superior, que fundamentou este trabalho parece ser abrangente e envolvente, proporcionando

aos alunos uma experiência rica em aprendizado sobre a produção de um pequeno artigo de opinião relacionado à redução da maioria penal no Brasil.

A intervenção textual-interativa, especialmente na forma de "bilhetes" orientadores, contribuiu positivamente para a melhoria da produção escrita dos alunos. Ao privilegiar a interação social e a adaptação às características individuais dos alunos, a abordagem Sociointeracionista demonstra ser uma ferramenta valiosa para promover uma aprendizagem mais significativa na produção textual. A seguir, é possível visualizar um quadro resumitivo:

Quadro 1 – Artigos selecionados

Título	Ano	Autor(es)	Palavras-chaves	Objetivo	Resposta à pergunta
Práticas pedagógicas inspiradas no socio-interacionismo: em busca de uma educação a distância significativa.	2014	Ana Paula da Silva Conceição Oliveira	Educação a distância, socio-interacionismo e tutoria	Analisar as contribuições do sociointeracionismo para a prática pedagógica do tutor na modalidade de educação a distância.	A busca por ações pedagógicas alinhadas com o sociointeracionismo sugere um ambiente de aprendizado onde o conhecimento é construído de forma colaborativa, através do diálogo e da troca constante entre os participantes do processo educacional.
Abordagem sociointeracionista na prática de professores de rede pública municipal da grande ilha de são luís – MA.	2023	Marco Antônio Fernandes dos Santos	Perspectiva Vygotskyana; Interação e mediação; Processo de ensino-aprendizagem	Investigar as contribuições da abordagem sociointeracionista na prática de professores da rede municipal da Grande Ilha de São Luís, no estado Maranhão.	A principal contribuição identificada por esse estudo foi a constatação de que a abordagem sociointeracionista pode ser uma ferramenta importante para a melhoria da qualidade da educação oferecida pelas escolas.
Atuação do PIBID/Letras no cenário educacional do sertão do Pajeú-PE: Uma intervenção sob a ótica sociointeracionista na produção de um jornal escolar.	2017	Cláudia Roberta Tavares Silva e Dorothy Bezerra Silva da Brito	PIBID; Intervenção; Ensino-aprendizagem; Sociointeracionismo	Apresentar e relatar a atuação do PIBID/LETRAS no cenário educacional do Sertão do Pajeú-PE, com ênfase na produção de um jornal escolar sob a perspectiva sociointeracionista.	A adoção da perspectiva sociointeracionista da linguagem foi crucial para alcançar resultados satisfatórios no programa PIBID/LETRAS. Essa abordagem traz consequências para o entendimento das

					concepções de sujeito, texto e leitura, e permitiu que o programa propusesse e desenvolvesse estratégias didáticas alternativas junto aos profissionais no âmbito da leitura, da produção de textos e da análise linguístico-literária.
Intervenção interativa na forma de “bilhetes” como estratégia didática para trabalho com reescrita textual.	2016	Manoela Tanan Ferreira e Paula Avila Nunes	Produção de texto. Artigo de opinião. Reescrita. Intervenção interativa	Avaliar a eficácia da intervenção interativa na forma de “bilhetes” como estratégia didática para que alunos superem problemas linguísticos, mais especificamente de coesão e coerência, nas produções de textos pertencentes ao gênero artigo de opinião.	A intervenção textual-interativa, especialmente na forma de "bilhetes" orientadores, contribuiu positivamente para a melhoria da produção escrita dos alunos. Ao privilegiar a interação social e a adaptação às características individuais dos alunos, a abordagem sociointeracionista demonstra ser uma ferramenta valiosa para promover uma aprendizagem mais significativa na produção textual.

Fonte: Trombetta (2023)

Diante do quadro apresentado, é possível visualizar e constatar que o Sociointeracionismo apresenta contribuições significativas para o campo do ensino e aprendizagem de LP nos Anos Finais, pois ao adotar uma abordagem Sociointeracionista, entende-se que a aprendizagem não ocorre isoladamente, mas é influenciada pelo contexto cultural e social. Todos os artigos apresentados destacam, de alguma maneira, que essa perspectiva pode auxiliar na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e colaborativas, que valorizem a diversidade cultural e a pluralidade de saberes.

Além disso, levam à reflexão sobre a importância de haver investimento em formação continuada para os professores, a fim de que possam compreender essa teoria com maior profundidade e traduzi-la em práticas mais efetivas e transformadoras.

4.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO BNCC

A fim de responder ao segundo objetivo específico dessa pesquisa: verificar como a BNCC norteia o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental e, se este documento segue a Teoria Sociointeracionista através de análise documental - busquei investigar, dentro da terceira e atual versão do documento BNCC, homologada em dezembro de 2018, nas seções referentes à: “4.1.1 Língua Portuguesa” (Brasil, 2018) e “4.1.1.2 Língua Portuguesa no EF anos finais” (BNCC, 2018), em que medida a BNCC contempla a Teoria Sociointeracionista através de palavras-chaves como: interação; troca; construção de sentido; contexto de produção; intertextualidade; diálogo; mediação; trabalho em conjunto; prática social; e, ainda, autonomia. De acordo com o documento, ao componente de Língua Portuguesa cabe:

[...] Proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (Brasil, 2018, p. 69).

Posto isso, dentro da seção mencionada, foi possível identificar, através da ferramenta localizar, a ocorrência das palavras-chaves: interação (2), intertextualidade (2), contexto de produção (2), práticas sociais (1) e, autonomia (2) nos eixos correspondentes às práticas de linguagem, como de leitura, produção de textos e de oralidade. Nenhum desses termos foi encontrado no eixo de análise linguística/semiótica.

Em vista disso, todas essas palavras aparecem atreladas à interação ativa do sujeito, como a participação de atividades reflexivas, expansão das habilidades de utilização da linguagem, tanto na leitura de textos pertencentes a gêneros presentes nos diversos campos de atividade humana, quanto na produção de textos considerando aspectos interligados às práticas de utilização e reflexão. E, ainda, na oralidade uma vez que também:

[...] Envolve a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (Brasil, 2018, p. 81).

Logo abaixo são apresentados recortes retirados do componente Língua Portuguesa que inicia a partir da página 69 na BNCC.

Figura 1 – Interação no Eixo de Leitura.

<p>Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. • Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros. • Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermidia e do surgimento da <i>Web 2.0</i>: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), <u>novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações</u>, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. • Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.
--	---

(Brasil, 2018, p. 74)

Ao observar a figura 1, a palavra “interação” é apresentada no Eixo de Leitura, o qual “... compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (Brasil, 2018, p. 74). Desse modo, o termo encontra-se dentro de um contexto referente ao trabalho e estudo com textos, no qual enfatiza a reconfiguração do papel do leitor, implicando uma transformação significativa, uma vez que ele deixa de ser apenas um receptor passivo para se tornar um produtor ativo. Isto sugere uma participação mais engajada e interativa por parte do leitor, que passa a desempenhar um papel ativo na construção de significados, na interpretação e, em alguns casos, na produção de conteúdo.

Abaixo, é possível conferir outro termo encontrado no mesmo eixo, Leitura:

Figura 2 – Intertextualidade no Eixo de Leitura.

<p>Dialogia e relação entre textos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc. • Estabelecer relações de <u>intertextualidade</u> e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações.
---	---

(Brasil, 2018, p.75)

De acordo com a figura 2, acima, é possível entender que a palavra “intertextualidade” é mencionada como um elemento essencial para uma leitura e interpretação abrangente e contextualizada entre diferentes textos, pois, de fato, a leitura na BNCC é:

[...]Tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (Brasil, 2018, p. 74).

Seguindo para o Eixo da Produção de Textos, as práticas de linguagem têm como foco a interação e autoria, seja de forma coletiva ou individual, abrangendo a produção de textos escritos, orais ou multissemióticos. Isso inclui a elaboração de textos para diferentes finalidades e projetos enunciativos, destacando a versatilidade necessária na comunicação contemporânea.

Figura 3 – Intertextualidade no Eixo Produção de Textos.

<p>Dialogia e relação entre textos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre. • Estabelecer relações de <u>intertextualidade</u> para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações.
---	---

(Brasil, 2018, p.79)

Novamente a palavra “intertextualidade” aparece, conforme apresenta a figura 3, acima. A palavra é entendida como a capacidade de estabelecer um diálogo entre diferentes textos, é vista, principalmente, como uma forma de construir sentido, levando os sujeitos a relacionar informações e ideias provenientes de fontes diversas.

Figura 4 – Contexto de produção no Eixo Produção de Textos.

<p>Construção da textualidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática. • Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc. • Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista <u>o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.</u>
--	--

(Brasil, 2018, p.79)

A figura 4 apresenta as palavras-chave “contexto de produção” encontradas no trabalho referente a construção da textualidade. É possível perceber que, mais uma vez, a BNCC visa a desenvolver estudantes capazes de compreender, produzir e analisar textos de maneira eficaz em diferentes situações e contextos sociais. Por consequência, desenvolve-se a competência textual e ampliação de letramento dos sujeitos como já colocado anteriormente.

A seguir, na figura 5, são apresentados os termos “práticas sociais” e contexto de produção” encontrados no Eixo da Oralidade:

Figura 5 – Eixo Oralidade

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose. • Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as <u>práticas sociais</u> em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
Compreensão de textos orais	<ul style="list-style-type: none"> • Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao <u>contexto de produção</u> dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
Produção de textos orais	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao <i>redesign</i>, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.

(Brasil, 2018, p. 81)

Ao apresentar a figura 5, as palavras-chave “práticas sociais” aparecem contextualizadas no eixo da Oralidade, onde a BNCC sugere refletir sobre as tradições orais, visto que essa não se limita apenas à análise do texto em si, mas também considera o contexto cultural, social e histórico em que essas práticas se desenvolvem e persistem ao longo do tempo, ou seja, as condições de produção. Novamente, a ocorrência de “contexto de produção”, refere-se, aqui, à compreensão de textos orais, isto é, permite refletir sobre a influência significativa das narrativas orais na compreensão de texto e de mundo do sujeito a partir das interações sociais e culturais.

Na segunda seção analisada, Língua Portuguesa no Ensino Fundamental - Anos Finais, com início a partir da página 138 e com objetivo de aprofundar “[...] o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos Campos Jornalístico-Midiático e de atuação na vida pública.” (Brasil, 2018, p. 138). Foram identificadas as palavras-chave: autonomia (1) e contexto de produção (1) dentro do que compete ao Campo Jornalístico-midiático, e, construção de sentido (1), dentro das habilidades do Campo de Atuação na Vida Pública.

Logo abaixo, na figura 6, são apresentados os recortes das buscas na seção mencionada:

Figura 6 – Campo Jornalístico-midiático

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<p>CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO – Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam <u>autonomia</u> e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.</p>	

(Brasil, 2018, p. 142)

A figura 6, acima, ilustra que a ideia das práticas de linguagem ligadas ao Campo Jornalístico-Midiático não se trata apenas em adquirir habilidades técnicas, mas também relacionar o conteúdo com a realidade desenvolvendo autonomia, pensamento e posicionamento crítico diante da produção de textos noticiosos e opinativos.

Figura 7 – Campo Jornalístico-midiático

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	
Produção de textos	Relação do texto com o <u>contexto de produção</u> e experimentação de papéis sociais

(Brasil, 2018, p. 144)

A figura 7, como é possível observar, ilustra a relação do texto com o “contexto de produção”, também dentro do Campo Jornalístico-Midiático. Isso significa que a BNCC busca sugerir oportunidades práticas para explorar diferentes papéis sociais nesse contexto, visando, nesse sentido, a prepará-los para uma participação consciente e ativa na sociedade da

informação, desenvolvendo habilidades necessárias para navegar criticamente no campo jornalístico-midiático.

Os recortes a seguir foram encontrados e analisados no Campo de Atuação na Vida pública, que tem início a partir da página 148, busca “ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social.” (Brasil, 2018, p. 148). Dessa forma, campo citado visa capacitar os jovens para participarem ativamente de debates políticos e sociais, promovendo uma cidadania consciente e responsável em diversas instâncias e contextos.

Figura 8 – Habilidades - Campo de Atuação na Vida pública

(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a **construção de sentidos**.

(Brasil, 2018, p. 149)

A palavra intertextualidade (1), por sua vez, aparece nos trechos iniciais da seção em questão no momento em que:

Ressalta-se, ainda, a proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que concorrem para a capacidade dos estudantes de relacionarem textos, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da polifonia resultante da inserção – explícita ou não – de diferentes vozes nos textos. (Brasil, 2018, p. 141).

O trecho destaca a ideia de que os estudantes não apenas compreendam o conteúdo de um texto isolado, mas também sejam capazes de identificar e analisar, com criticidade e autonomia, como diferentes textos se conectam entre si. A referência à intertextualidade destaca a importância de reconhecer como temas e significados são construídos e reinterpretados ao longo de diversos textos.

Ao analisar a BNCC, foi possível compreender que essa segue a mesma linha dos PCNs, uma vez que adota uma concepção enunciativa-discursiva de língua(gem), ou seja, língua dialogada. Entende a linguagem como “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, 1998, p. 20). Essa definição enfatiza a natureza ativa, intencional e social da linguagem, salientando que ela é uma

ferramenta fundamental para a interação entre indivíduos em contextos sociais específicos e ao longo da história. Ligada isso, a BNCC:

Assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-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. 69).

Entende-se que a perspectiva enunciativo-discursiva enfatiza a importância de entender não apenas o conteúdo do texto, mas também o modo como é enunciado e as características discursivas envolvidas. A BNCC, desse modo, amplia a discussão sobre o ensino dos gêneros textuais na escola ao enfatizar a abordagem contextualizada, direcionada para a promoção de práticas textuais, tanto escritas quanto orais, que estejam vinculadas à vida social e cultural dos estudantes.

Ademais, de acordo com as evidências apresentadas, o documento considera a leitura e escrita como práticas sociais discursivas visto que “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação.” (Brasil, 2018, p. 73). Ou seja, os resultados indicam que o ensino de LP proposto pela BNCC está ancorado numa abordagem que considera a leitura e a escrita não apenas como habilidades isoladas, mas como atividades que fazem parte de diversas práticas sociais. A expressão "práticas sociais" sugere que a leitura e a escrita estão imersas em contextos sociais e culturais mais amplos, envolvendo interações ativas entre leitores, ouvintes ou espectadores e diversos tipos de textos (escritos, orais e multissemióticos).

Assim sendo, a BNCC destaca a relevância das interações entre os sujeitos e o meio social para o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos. Ela reconhece que o processo de ensino aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas é construído através das relações e trocas entre os estudantes, professores e o ambiente em que estão inseridos. Ressalta, também, a importância do apoio social e da orientação do professor para promover o desenvolvimento dos estudantes, aproximando-se da ideia de ZDP, proposta por Vygotsky.

De acordo com as informações levantadas, é possível afirmar que o segundo objetivo específico proposto nessa pesquisa foi atingido, uma vez que se constatou a Base fundamentada na abordagem Sociointeracionista.

5. UM RELATO DE EXPERIÊNCIA: O PROJETO ESCRITAS (SIN)CRÔNICAS⁶

Conforme mencionado anteriormente, ao se tratar de relato de experiências, nesse capítulo é descrito como o processo de leitura, escrita, reescrita e publicação de crônicas aconteceu e como cada etapa foi realizada. A fim de alcançar o terceiro e último objetivo específico deste trabalho: Relatar propostas e resultados de produção textual sob perspectiva Sociointeracionista por meio de vivências no PIBID.

Esta seção dedica-se em compreender sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pois será fundamental para prosseguir esta segunda etapa da pesquisa que consiste num relato de experiência prática.

O PIBID foi estabelecido através da Portaria Normativa nº 38, datada de 12 de dezembro de 2007, e da Lei 11.502, de 11 de julho de 2007. Seu propósito é fortalecer a educação básica e estimular a formação de professores por meio da concessão de bolsas de estudo diante da baixa procura pelos cursos de licenciatura. Promove, dessa maneira, uma interação entre as universidades e as escolas, através de um trabalho colaborativo na construção de atividades pedagógicas que contribuam para o processo de ensino aprendizagem.

A Portaria nº 259, datada de 17 de dezembro de 2019, delinea os principais objetivos do PIBID, que continuam a orientar o programa. São eles:

- I. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II. Contribuir para a valorização do magistério;
- III. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V. Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonista nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

De acordo com o Regimento Interno do PIBID/UERGS (2013), essa integração se efetiva na primeira metade do curso e realiza-se a partir de um trabalho coletivo entre o coordenador institucional, coordenador de área de gestão de processos educacionais, coordenadores de área, bolsistas de supervisão e bolsistas de iniciação à docência.

⁶ Assume-se o uso de terceira pessoa a fim de descrever as experiências.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) desenvolveu o PIBID, visando à melhora na formação de professores, com o objetivo principal de aproximar o acadêmico de seu futuro ambiente de trabalho e levá-lo à reflexão sobre teoria e prática a partir das vivências na sala de aula.

Com relação à prática de iniciação à docência, Tardif (2012) identifica quatro tipos de saberes: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais que são o foco do programa.

Segundo o autor, os saberes experienciais são conhecimentos atualizados, adquiridos e necessários para a prática docente, pois são produzidos por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço escolar e às relações estabelecidas com os alunos e colegas de profissão.

Posto isso, o projeto *“Escritas (Sin) Crônicas: dois anos de ensino remoto e distanciamento social”* foi realizado durante o segundo semestre de 2021, pelo PIBID, e consistiu em contribuir na apropriação e aperfeiçoamento de práticas de leitura e escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Professor Otávio de Souza, Porto Alegre (RS) tendo como contexto a pandemia. Os bolsistas ministraram suas aulas tendo como foco principal a escrita do gênero textual crônica.

Inserir o gênero textual crônica na sala de aula, mesmo de forma virtual, pôde proporcionar uma experiência enriquecedora para o desenvolvimento de competências e habilidades previstas na BNCC (2018). Além disso, a escolha da crônica como gênero textual foi motivada por esta servir como uma ferramenta eficaz para aproximar os alunos da prática da produção de textos. Visto que, os gêneros textuais desempenham papéis sociais específicos, manifestando-se em situações comuns de comunicação e apresentando interações comunicativas claramente definidas. De acordo com Bakhtin (2016), a presença humana em todos os campos da vida é permeada pelo uso da linguagem, seja por meio de gêneros falados ou escritos.

Posto isso, no eixo de produção de textos de LP dos Anos Finais, a BNCC:

Compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo [...] “narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica”. [...] (Brasil, 2018, p. 78).

O tom coloquial desse gênero possibilitou uma espécie de conversa entre o narrador e o leitor. É, justamente, esse vínculo com o leitor que os bolsistas visaram alcançar, favorecendo

o letramento da turma. Do início ao fim do projeto, a leitura e a escrita foram consideradas como processos de constituição do sujeito, lugar do dialogismo, da produção de sentidos e, o texto, por sua vez, enquanto processo contínuo que pode ser aperfeiçoado/melhorado a cada reescrita, e não como um produto acabado em si.

Desse modo, o processo de escrita e reescrita oportunizou os alunos enxergarem o texto não apenas como um amontoado de erros gramaticais, mas como um conjunto singular de ideias a serem aprimoradas de modo a compreender e escrever textos coesos e coerentes. Antunes (2003) afirma que um texto pode ser reescrito quantas vezes forem necessárias, e a cada revisão, o produto textual pode se diferenciar em vários aspectos. Isto ressalta a ideia de que o processo de escrita é dinâmico e iterativo, com oportunidades constantes de aprimoramento.

5.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO PROJETO

O projeto foi dividido em 4 etapas e, é válido ressaltar que os encontros foram realizados de forma síncrona através da ferramenta *Google Meet* em virtude da Pandemia causada pelo Coronavírus. Nesse contexto, Moran (2000) compreende a formação do conhecimento por meio do processamento multimídia, incorporando os aspectos sensoriais e emocionais, destacando o uso de chats e fóruns como estímulos para uma aprendizagem que promova liberdade, autonomia e significado. Dessa forma, o espaço virtual funciona como um atrativo para os alunos, e a escrita remota de textos leva em conta a sua autonomia, senso crítico e criatividade dos discentes.

Na etapa inicial, realizada no mês de setembro, a ênfase foi na imersão ao gênero textual crônica. Durante esse período, os bolsistas conduziram aulas expositivas e dialogadas, visando proporcionar aos alunos uma compreensão mais profunda do tema de forma lúdica e com participação ativa. A abordagem pedagógica adotada procurou envolver os estudantes de maneira interativa, promovendo uma apropriação mais efetiva do conteúdo relacionado ao universo da crônica.

De acordo com Bronckart, “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social” (Bronckart, 1999, p. 48). Assim, houve a preocupação em levá-los a entender não apenas a estrutura textual, mas também como essa estrutura se alinha às expectativas e demandas específicas do ambiente sociocultural em que é utilizado.

Na segunda etapa, que ocorreu no mês de outubro, os estudantes foram expostos a diversos tipos de crônicas, abrangendo uma série de estilos literários. Essa variedade inclui crônica conto, crônica de memória, crônica em prosa poética, jornalística, epistolar, anedótica, e crônicas em fluxo de consciência.

Em novembro, a turma concentrou-se na exploração da estrutura e organização textual, com ênfase no desenvolvimento das habilidades de escrita. Esse foi o momento em que os alunos se concentraram na construção das primeiras versões de seus textos. Os bolsistas foram orientados por meio de duas obras principais, "Comédias para ler na escola", de Luís Fernando Veríssimo, e "Enquanto Tempo", de Rubem Penz, ambas disponibilizadas aos alunos por meio da plataforma *Google Classroom*. Além disso, o emprego de exemplos concretos de escrita não apenas enriquece a compreensão teórica, mas também proporciona aos estudantes a oportunidade de aplicar esses conceitos em suas próprias produções.

O mês de dezembro foi focado nas técnicas de escrita e reescrita. Isto incluiu uma leitura crítica dos textos, destacando a importância da análise cuidadosa. Além disso, a fase de revisão final envolveu a participação ativa dos próprios autores, sugerindo um processo colaborativo e individualizado. Os encontros semanais, via *Google Meet*, proporcionaram uma oportunidade para discussões e avaliações em tempo real. Essa abordagem sugere um compromisso com a melhoria contínua de escrita por meio de interações regulares e colaborativas.

Durante o processo, surgiu a ideia de proporcionar à turma o contato com um escritor reconhecido e experiente, especialmente alinhado ao gênero abordado, para tornar a experiência mais real e concreta. Considerando isso, convidou-se o cronista, colunista do Metro Jornal Porto Alegre e da revista eletrônica RUBEM, músico e professor Rubem Penz para assumir o papel de padrinho do projeto. Sem hesitação, Penz aceitou o convite e se apresentou à turma por meio do *Google Meet*, compartilhando suas experiências como escritor e oferecendo valiosas contribuições para motivar os estudantes na produção das crônicas. Essa interação despertou nos alunos um sentimento de reconhecimento, proporcionando-lhes espaços dedicados para esclarecer dúvidas e expressar suas ideias.

A etapa final, consistiu em levar relatos dos alunos para o evento da UERGS, o V Seminário Estadual e I Seminário Internacional O Conhecimento Transforma, que aconteceu dentro da programação oficial da 67ª Feira do Livro de Porto Alegre, em 2021. O evento serviu como pré-lançamento do *e-Book* buscando não apenas apresentar as produções, mas também inspirar e reconhecer os estudantes como verdadeiros autores de suas próprias histórias. A participação dos alunos ganhou destaque, sendo prestigiados e aplaudidos pelo público

espectador presente. Essa iniciativa não apenas proporcionou um momento de celebração, mas também reforçou o senso de autoria e realização dos estudantes ao compartilharem suas criações com a comunidade escolar. É possível acessar as gravações do evento através do canal “Biblioterapia; Fabulando Libras UERGS” no YouTube.⁷

Diante de tudo que foi exposto, os resultados alcançados foram satisfatórios e ultrapassaram as expectativas do grupo. Além de atingir os objetivos propostos pelo projeto, observou-se um índice elevado de participação e um envolvimento efetivo por parte dos estudantes. A implementação do projeto estimulou os discentes a se dedicarem no aprimoramento da escrita, demonstrando interesse e dedicação em todas as etapas aqui relatadas. Em razão disso, foram produzidos um total de 23 textos que se encontram no *e-Book*, além de outras produções realizadas como exercícios práticos preliminares.

5.2 DISCUSSÕES E RESULTADOS

Esta seção é dedicada à apresentação de dois (2) dos 23 textos produzidos, que servirão como exemplos de produção escrita (V1) e reescrita (V2) dos estudantes durante o andamento do projeto e, que posteriormente, foram publicados no *e-Book* com uma versão final. É possível verificar a seguir na Tabela 1 e Tabela 2:

Tabela 1 – Exemplo 1, V1 e V2 – “Solitário Online”

⁷ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=zpzZiUCLiEQ&ab_channel=Biblioterapia%26FabulandoUERGS

<p>Solitário on-line – V1 Carolina Aguiar Pires / Red Hood Mais um dia César está a conversar com seus amigos e família pelo Discord, até que a internet cai, passando sete meses sem comunicação.. Checava o modem com frequência para ver se a rede tinha voltado. Nos dois primeiros meses de isolamento, César passou a ouvir sons estranhos em seu pequeno apartamento. Barulhos de algo quebrando, porém, ao conferir, nunca havia nada, tudo estava em perfeita "normalidade". As coisas cada vez ficavam mais bizarras. O barulho cada vez mais alto, junto com a sensação de que algo íntimo e perturbador se fazia presente. Não aguentava mais ficar sem interagir com outras pessoas, então, César dizia a ele mesmo "Não é nada, deve ser coisa da minha cabeça!". Com o tempo, deixou de escutar os barulhos. Ruídos de algo rachando e quebrando, simplesmente sumiram. Mas... certa noite, eles voltaram. Irritado, desceu as escadas correndo, para descobrir finalmente o que era. Ao enxergar, pensou, meio desconcertado "Era isso, como pude me esquecer dele, esquecer de mim mesmo!" A aparência da criatura era perturbadora, alta, magra, branca e rachada em todo seu corpo, até com algumas partes faltando. Minha solidão, assim, de pertinho, parecia uma boneca de porcelana. Além disso, o que chamava mais atenção era seu rosto macabro, vazio, uma expressão de agonia esculpida. Era estranho como César se encarava... como via a si mesmo, o próprio solitário online. Logo entendeu que esse tempo que passou isolado, foi muito mais do que sete meses...</p>	<p>Solitário on-line – V 2 Carolina Aguiar Pires / Red Hood Mais um dia César está a conversar com seus amigos e família pelo Discord, até que a internet cai, passando sete meses sem comunicação. Checava o modem com frequência para ver se a rede tinha voltado. Nos dois primeiros meses de isolamento, César passou a ouvir sons estranhos em seu pequeno apartamento. Barulhos de algo quebrando, porém, ao conferir, nunca havia nada, tudo estava em perfeita "normalidade". As coisas cada vez ficavam mais bizarras. O barulho cada vez mais alto, junto com a sensação de que algo íntimo e perturbador se fazia presente. Não aguentava mais ficar sem interagir com outras pessoas, então, César dizia a ele mesmo, "não é nada, deve ser coisa da minha cabeça!". Com o tempo, deixou de escutar os barulhos. Ruídos de algo rachando e quebrando, simplesmente sumiram. Mas... certa noite, eles voltaram. Irritado, desceu as escadas correndo, para descobrir finalmente o que era. Ao enxergar, pensou meio desconcertado, "era isso, como pude me esquecer dele, esquecer-me de mim mesmo!" A aparência da criatura era perturbadora, alta, magra, branca e rachada em todo seu corpo, até com algumas partes faltando. Sua solidão, assim, de pertinho, parecia uma boneca de porcelana. Além disso, o que chamava mais atenção era seu rosto macabro, vazio, uma expressão de agonia esculpida. Era estranho como César se encarava... como via a si mesmo, o próprio solitário online. Logo entendeu que esse tempo que passou isolado, foi muito mais do que sete meses...</p>
---	---

Fonte: Trombetta (2023)

No exemplo 1, acima, observa-se que a estudante dedicou atenção ao conteúdo discutido durante as aulas. Em sua versão inicial (V1) do texto, ela conseguiu ajustar a sua produção ao gênero e à temática proposta. No entanto, ao longo do processo, algumas adaptações se fizeram necessárias, e é nesse ponto que a intervenção dos bolsistas se tornou crucial.

Com a orientação dos bolsistas, o texto passou por ajustes e refinamentos, resultando na versão final (V2). Nessa etapa, foi elaborada uma crônica, na qual a narrativa começa de maneira cotidiana, descrevendo a situação de César e sua vida online, mas rapidamente evolui para elementos misteriosos e sobrenaturais. A autora, então, aborda especificamente a experiência de solidão e isolamento vivida pela personagem.

Dessa maneira, a intervenção dos bolsistas atuou como um elemento mediador, desempenhando um papel essencial na orientação e no aprimoramento do texto, conforme alinhado aos princípios Sociointeracionistas. Esse processo demonstra como a mediação pode influenciar positivamente o desenvolvimento textual, proporcionando não apenas ajustes

técnicos, mas também uma compreensão mais profunda e contextualizada da temática abordada. Assim, a versão final do texto não apenas apresenta uma produção individual, mas sim um esforço colaborativo que se alinha aos princípios do Sociointeracionismo de Vygotsky e resulta em um texto coeso e coerente, evidenciando uma maior competência textual.

Tabela 2 - Exemplo 2, V0, V1 e V2 – “Entretelas”

<p>V1 Vídeo-aula e Saudade. Dissessem há um ano e meio que todo o tipo de aula seria através de um computador, celular ou tablet, não acreditaria. Soava impossível assistir uma aula, a qual víamos de perto, sentados em cadeiras e com canetas nas mãos, através de uma simples tela. Não pensei que seria tão difícil se acostumar com isso, com o fato de não ver mais nossos amigos, professores, nem correr para copiar a matéria do quadro, ou simplesmente bater um papo no corredore da escola durante o tempo de intervalo. Mas agora, essa é a nova realidade. Também não pensei que fosse tão difícil aprenderatravés de vídeo-aulas, mais, muito mais do que de forma presencial, e não me ocorreu que sentiria tanta saudade, até mesmo dos colegas de classe mais chatos. Todo aquele barulho, risadas, conversas paralelas e até as repreensões dos professores me fazem falta agora.. E eu espero, sem muita paciência, pelo dia em que tudo voltará.Acredito que, de uma maneira ou de outra, já estamos retornando, , mesmo que em ritmo hiper lento. Quero dar ênfase aqui ao aspecto que, pra mim, parece ser o mais difícil: acordar e ir direto para a frente do computador, que é diferente, muito mais frio, do que ir para a escola e receber a energia boa dos colegas. Entretanto, ainda, quando meus olhos estão na tela, assistindo a aula, uma forte nostalgia me atravessa, e desejo, em silêncio, que possamos todos estar juntos novamente o mais breve possível.</p>	<p>V2 Entretelas Dissessem há um ano e meio que todo o tipo de aula seria através de um computador, celular ou tablet, não acreditaria. Soava impossível assistir uma aula, a qual víamos de perto, sentados em cadeiras e com canetas nas mãos, através de uma simples tela. Não pensei que seria tão difícil se acostumar com isso, com o fato de não ver mais nossos amigos, professores, nem correr para copiar a matéria do quadro, ou, simplesmente, bater um papo no corredor da escola durante o tempo de intervalo. Mas, essa é a nova realidade. Também não pensei que fosse tão difícil aprender através de vídeo-aulas, mais, muito mais do que de forma presencial, e não me ocorreu que sentiria tanta saudade, até mesmo dos colegas mais chatos. Todo aquele barulho, risadas, conversas paralelas e até as repreensões dos professores me fazem falta agora... E eu espero, sem muita paciência, pelo dia em que tudo voltará. Acredito que, de uma maneira ou de outra, já estamos retornando, mesmo que em ritmo hiper lento. Quero dar ênfase aqui ao desafio que, pra mim, parece ser o mais difícil: acordar e ir direto para frente do computador, que é diferente, muito mais frio, do que ir para a escola e receber aquela energia boa, que nos motiva, acolhe e revigora. Entretanto, ainda, quando meus olhos estão na tela, assistindo a aula, uma forte nostalgia me atravessa, e desejo, em silêncio, que possamos todos estarmos juntos novamente o mais breve possível.</p>
--	--

Fonte: Trombetta (2023)

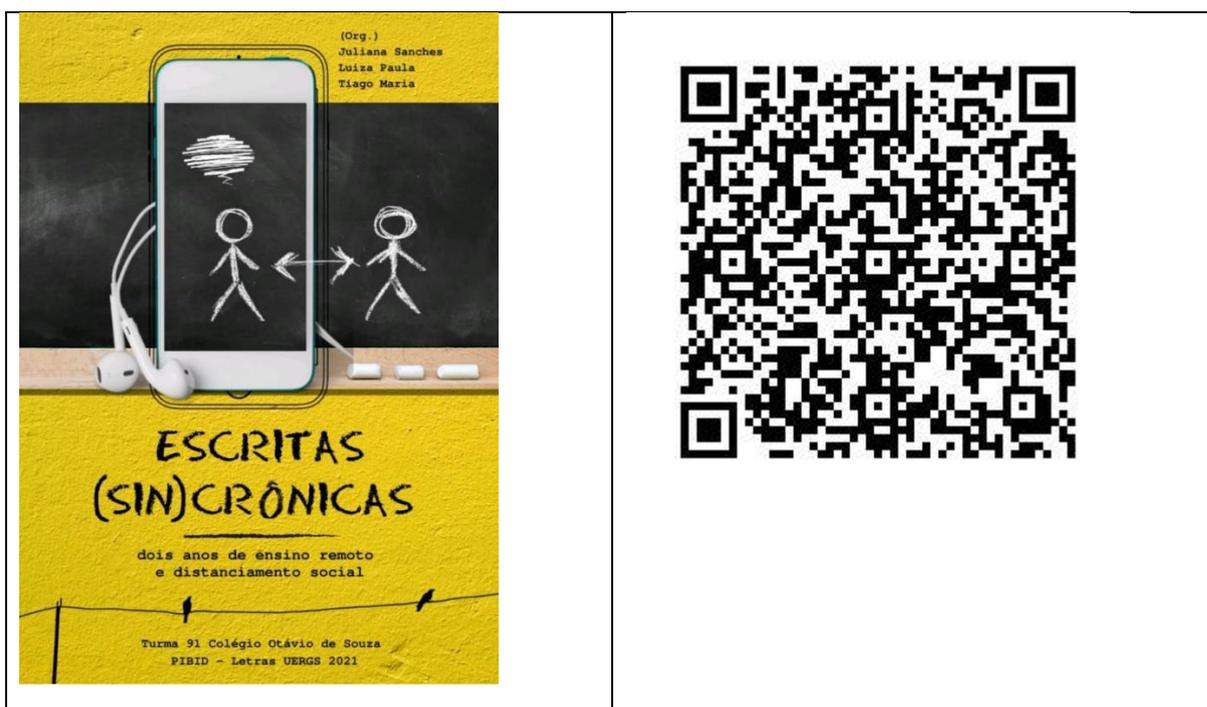
No exemplo 2, o texto também mantém coerência com a estrutura característica do gênero crônica, ao mesmo tempo em que aborda a temática proposta de maneira consistente. Nesse caso, a primeira produção textual (V1) passou por adequações e recomendações por meio de intervenções dos bolsistas, e o texto aprimorado na versão final (V2) constituiu uma narrativa que explora de forma mais aprofundada a dualidade entre a presença e a distância, oferecendo uma visão mais íntima dos efeitos emocionais causados pelo isolamento.

As adequações realizadas contribuíram para uma crônica mais envolvente e expressiva, destacando a vivência singular do autor durante esse contexto desafiador. O papel dos bolsistas, alinhado ao Sociointeracionismo, provocou a mediação e a facilitação do processo de

desenvolvimento textual, incentivando uma construção coletiva do conhecimento. Isso possibilitou refletir sobre a importância da ZDP discutida por Vygotsky (1984), visto que, sozinhos, os alunos não conseguiriam realizar, plenamente, a atividade proposta. Notou-se, também, que a revisão do texto, durante todo o processo, conforme defendem Koch e Elias (2014), é uma estratégia essencial para a construção do conhecimento.

A seguir, é possível visualizar a capa do e-book intitulado *Escritas (Sin)Crônicas: Dois anos de ensino remoto e distanciamento social* e, o QR Code que permite acesso ao livro digital.

Tabela 3 – Capa do *e-Book* *Escritas (Sin)Crônicas* e QR Code para acessar o e-Book



Fonte: Trombetta (2023)

Na tabela 3, acima, é possível visualizar a capa do *e-Book*, esta que foi elaborada pelo designer Giancarlo Borges Carvalho, também apoiador e incentivador do projeto. Logo ao lado, está inserido o QR Code que possibilita o acesso à versão publicada do *e-Book* mencionado.

É de grande relevância e significado mencionar que este livro foi atenciosamente revisado pelo Prof. Me. Gilmar⁸, do Curso de Licenciatura em Letras da UERGS. O processo

⁸ Gilmar de Azevedo - Mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo e licenciado em Letras pela UPF.
E-mail: gilmar-azevedo@uergs.edu.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4366682929855766>

de diagramação e finalização ficou sob os cuidados da colega e discente do Curso, Ana Paula Velho.⁹

Os depoimentos transcritos abaixo foram coletados durante a prévia do lançamento do *e-Book*, ocasião em que alguns alunos tiveram a chance de ler fragmentos de suas próprias produções durante o evento da UERGS já citado. Ademais, os relatos a seguir, apesar de já estarem publicados no artigo intitulado “Projeto e-Book, escritas (sin)crônicas – Dois anos de ensino remoto e distanciamento social – Relatos de experiências docentes e discentes”, optou-se por preservar a identidade dos estudantes. Sendo assim, os 3 relatos serão denominados em: Discente 1, Discente 2 e Discente 3.

Discente 1:

(...)Eu estudo no Colégio Professor Otávio de Souza, e a minha experiência em escrever crônicas foi muito boa, é até meio clichê de falar mas, tu só entende a magia de escrever quando tu realmente escreve, e eu não pensei que eu ia , sei lá, ia conseguir fazer uma história assim, e realmente gostar de fazer, porque não foi uma coisa que eu fiz porque, ai meu Deus, era uma coisa da escola, foi uma coisa que eu fiz porque eu gostei de fazer e continuei fazendo outras...”

Discente 2:

“(...) Sou da Otávio de Souza, tenho quinze anos, e a minha experiência com as crônicas foi incrível, assim, eu descobri uma maneira nova de me expressar, tipo, eu adoro escrever textos e um novo gênero de textos também, eu adorei as experiências, e tudo mais, foi um momento mágico pra mim, eu adorei...”

Discente 3:

“(...) Eu adorei essa experiência porque me deu mais vontade de escrever, antes eu tava bem desanimada pra escrever e agora deu mais vontade, assim, eu sinto que posso começar a postar as minhas histórias, porque sempre, todas as vezes que eu escrevia, tudo ficava pra mim, sabe, eu mostrava pro meu pai e pra minha mãe, mas só isso, agora vocês me encorajaram a ser uma escritora melhor, muito obrigado a todos vocês e a este projeto”

⁹ Ana Paula Goulart

Licenciada em Artes Visuais – Uergs, Campus Montenegro, Rio Grande do Sul
E-mail: anynha_goul@hotmail.com

Por fim, através dos relatos mostrados fica evidente que escrever ultrapassa o simples ato de colocar palavras no papel. Transforma-se em uma mobilização complexa de ideias, pensamentos, conteúdos, ideologias e experiências vividas que permeiam a mente do aluno. Evidencia-se o protagonismo da turma ao longo da elaboração dos diversos textos produzidos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo é o espaço de realçar os comentários sobre os resultados, além de realizar comparações quanto aos objetivos traçados e alcançados. Sobretudo, é onde expresso minha posição sobre o assunto da pesquisa.

Quadro 2 – Objetivos e resultados alcançados.

OBJETIVOS	RESULTADOS
Refletir sobre as principais contribuições do Sociointeracionismo para o desenvolvimento da competência textual em alunos do EF II.	O Sociointeracionismo facilita a aprendizagem da competência textual ao reconhecer a natureza social e cultural da linguagem, promovendo interações e fornecendo suporte na ZDP.
Observar com maior profundidade as contribuições do Sociointeracionismo para os processos de ensino aprendizagem, por meio de análise bibliográfica e pesquisa qualitativa, a fim de refletir sobre teoria e prática.	Os artigos demonstram que essa perspectiva pode auxiliar na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e colaborativas, que valorizem a diversidade cultural e a pluralidade de saberes.
Verificar, através de pesquisa documental, como a BNCC norteia o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e se este documento, de fato segue a teoria sociointeracionista.	A BNCC destaca a relevância das interações entre os sujeitos e o meio social para o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos. Ela reconhece que o processo de ensino aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas é construído através das relações e trocas entre os estudantes, professores e o ambiente em que estão inseridos.
Relatar propostas e resultados de produção textual sob perspectiva sociointeracionista por meio de vivências no PIBID.	Ao envolver os alunos em situações reais de leitura e escrita, que são relevantes para suas vidas cotidianas e interesses pessoais, o desenvolvimento da competência textual é potencializado de várias maneiras.

Fonte: Trombetta (2023)

Diante do quadro 2, compreendo que os alunos de Ensino Fundamental II desenvolvem melhor suas habilidades linguísticas através do contexto social, evidenciado por Vygotsky (1984). Tal Teoria analisa o enfoque voltado ao aluno, mas com a mediação do professor, o que provoca uma troca educativa.

Sendo assim, o primeiro objetivo específico foi alcançado, uma vez que os 4 artigos apresentados e analisados se demonstraram alinhados à abordagem sociointeracionista, ou seja, reforçam a concepção de que se aprende diante dos contextos e do meio social. Sugerindo, assim, que os autores reconhecem a importância de considerar o ambiente em que a aprendizagem ocorre.

A constatação de que os artigos culminam no desenvolvimento da competência textual destaca a ênfase colocada na melhoria das habilidades de expressão escrita dos estudantes. Isso abrange aspectos como clareza na comunicação, coesão e coerência textual. Contribuem para que o estudante tenha uma aprendizagem ativa, contextualizada e são mobilizadoras de interação, resultando no desenvolvimento de habilidades textuais.

Por meio do segundo objetivo específico foi possível apresentar evidências de que o trabalho prescrito no referido documento da BNCC (2018) segue os princípios

Sociointeracionistas, ao passo em que concebe a interação como mediadora da aprendizagem, pois promove/incentiva situações geradoras de práticas comunicativas, reconhece a importância da interação social no desenvolvimento das habilidades textuais dos alunos, não se restringindo apenas ao professor, mas sim, o que se espera do aluno.

Nesse sentido, ao educador cabe o papel de mediador/facilitador no processo de ensino aprendizagem. A BNCC, portanto, preocupa-se, dentro das habilidades a serem desenvolvidas, a estimular a autonomia de aprendizagem do aluno, sugerindo sua participação ativa nas atividades de leitura e escrita.

No que consiste o terceiro e último objetivo específico, tratei de relatar e descrever uma proposta de práticas de leitura, produção textual e reescrita. Apresentei uma proposta de ensino aprendizagem alinhada a uma visão interativa de língua, ou seja, oferecendo uma compreensão processual de escrita e leitura. Constatei que o objetivo foi alcançado, visto que houve avanços significativos na aprendizagem dos alunos, sendo assim, foi confirmada a hipótese levantada de que atividades de leitura e de escrita, trabalhadas por meio de atividades sociointeracionistas, contribuem positivamente para o desenvolvimento de competência textual dos estudantes do EF II. Logo, considera-se que a resposta à pergunta do problema foi positiva.

Destaco, ainda, que o projeto aqui exposto representou um ponto de virada significativo, tanto para os bolsistas, que passaram a adotar uma abordagem mais dinâmica e interativa em relação à prática em sala de aula, quanto para os alunos, que puderam se envolver nas atividades propostas e superar desafios relacionados à leitura e escrita. Além disso, teve impacto positivo nos demais envolvidos, os quais se engajaram no projeto e tiveram a oportunidade de compartilhar os conhecimentos adquiridos. Esse projeto, portanto, não apenas beneficiou diretamente os participantes, mas também contribuiu para enriquecer a experiência educacional de toda a comunidade escolar.

Diante dos desafios encontrados no atual cenário educacional, o ensino de LP vem exigindo do professor o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, pois observo que alguns alunos não apresentam competência textual condizentes com as necessidades impostas pela sociedade contemporânea. A defasagem na leitura e escrita no Brasil é um desafio significativo que requer reflexão e ações estratégicas para superação. Dessa maneira, a tarefa do professor, tendo como parâmetro os documentos oficiais da educação, é de ressignificar o ensino da leitura e escrita pela intervenção mediadora, com *feedbacks* constantes, na perspectiva da construção de um sujeito leitor e autor de textos.

Portanto, é de suma importância se adaptar às demandas contemporâneas, pois isso requer flexibilidade e inovação por parte dos educadores. O constante diálogo com os alunos, a busca por métodos dinâmicos e a incorporação de recursos modernos podem contribuir significativamente para o desenvolvimento das competências textuais necessárias na sociedade atual. Saliento que, para além dessas reflexões, este trabalho torna-se um convite para refletir sobre a própria ação pedagógica de modo crítico, reflexivo e investigativo. Pois a promoção de uma educação de qualidade, com alunos munidos de competência textual está diretamente ligada à dedicação contínua do professor.

Por fim, considero que o tema abordado é extenso e possui diversas nuances que não foram completamente exploradas nesta pesquisa. É válido ressaltar, também, que existem diferentes posicionamentos teóricos e metodológicos que não foram contemplados, oferecendo possibilidades para futuras investigações e continuidade desse trabalho.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Análise de Textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. **Análise de Textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas a edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em 2 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. **Portaria 38/2007**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf Acesso em: 20 de nov.de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Regimento Interno do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. PIBID/UERGS. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://uergspedagogiabase.pbworks.com/w/file/fetch/99783931/Regimento%20Interno%20PIBID%20CAPES%20UERGS.pdf>>

BRASIL. Ministério da Educação. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Portaria 259/2019**. Disponível em: https://capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/regulamento/19122019_Portaria_259_Regulamento.pdf. Acesso em: 20 nov.2023.

BRONKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: PUC SP, 1999.

CHOMSKY, C. **Conhecimento da Língua: sua natureza, origem e uso**.

Londres:Praeger,1986.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 5 edição**, 2020. Instituto Pro Livro e Itaú Cultural. Disponível em: <<https://prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>>

FÁVERO, Leonor; KOCH, Ingedore. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 2012.

FIORIN, José; PLATÃO, Francisco. **Lições de texto: Leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2000.

FUZA, Ângela. **O conceito de leitura na Prova Brasil**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4176> > Acesso em: 20 nov.2023.

GERALDI, J.W., org. **O Texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel, ASSOESTE, 1985

GARCEZ, L.H.C. **A construção social da leitura. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**. Brasília, 2000.

GARCEZ, L.H.C. **Técnicas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise. **Métodos de pesquisa**. Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas. 2010

GLENDAY, Candice. Noam Chomsky: **Linguística e filosofia**. Universidade Estadual do Norte Fluminense, 2008

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/Unicamp & MEC, 2005.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore. **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2014.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1ª edição: 1996.

MARCUSCHI, Luiz. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MINAYO, Maria. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, HUCITEC, 2008.

MORAN, José. Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias. **Revista Tecnologia Educacional**, v. 23, n. 126, set.-out. 1995. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/354/35450905.pdf>

MUSSIO, Simone. Um olhar alteritário em Bakhtin: o estudo do enunciado como forma de diálogo. UNESP. **Revista Soletras**, 2015.

MULLER, Gislaïne; STOBAUS, Claus. **A interação social como mediadora no processo de aprendizagem de língua estrangeira por crianças**. Cuiabá, Polifonia, janeiro-março, 2019.

OLIVEIRA, A. P. da Silva Conceição. Práticas pedagógicas inspiradas no socio-interacionismo: em busca de uma educação a distância significativa. **Anais de revistas**. maio de 2014. Disponível em: <https://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/165.pdf>. Acesso em: 2 dez 2023.

OLIVEIRA, Marta.; Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 2006.

SANTOS, M. A. F. dos. Abordagem sociointeracionista na prática de professores da rede pública municipal da Grande Ilha de São Luís - MA. **Ideação, [S. l.]**, v. 25, n. 1, p. 95–112, 2023. DOI: 10.48075/ri.v25i1.29626, 2023. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/29626>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1970.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2004.

SILVA, C. ; BRITO, D. Atuação do PIBID/Letras no cenário educacional do sertão do Pajeú-PE: Uma intervenção sob a ótica sociointeracionista na produção de um jornal escolar. Letras/PIBID. Universidade Federal Rural de Pernambuco. **Revista Práticas de Linguagem**, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/28510>. Acesso em 2 dez 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, José; FERRAZ, Monica; COSTA, Thomaz. **A significação nos documentos parametrizadores nacionais**: relação entre teorias e a prática nos livros didáticos. João Pessoa, Paraíba: UFPB, 2014.

TANAN, M.; NUNES, P. A. Intervenção interativa na forma de “bilhetes” como estratégia didática para trabalho com reescrita textual. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Revista do Gel**, 2016. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/1271>. Acesso em 2 dez 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKY. Levy. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY. Levy. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.