

SOBRE A NOÇÃO DE INTERAÇÃO EM PRÁTICAS DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

Hélder Sousa SANTOS
Universidade Federal de Uberlândia
helder_sousa@terra.com.br

Resumo: Neste artigo, refletimos sobre a *noção de interação na linguagem* e seu uso subsumido por atuais práticas de ensino-aprendizagem de língua materna. Para tanto, respaldamo-nos em pressupostos teóricos da chamada Linguística da Enunciação, a fim de enfatizar o elemento central que ali deveria ser-presente, qual seja, a indelével marca da alteridade. Ademais, nosso artigo analisa uma atividade retirada de um livro didático de Língua Portuguesa, de Abaurre & Pontara (2008), na qual se notam aspectos enunciativos provocadores de possíveis interações a serem ratificadas entre professor-aluno, leitura e escrita, em contexto de sala de aula.

Palavras-chave: Ensino; Interação; Língua materna; Linguagem.

1. Introdução

Há algum tempo — desde o século XVIII —, muitas têm sido as teorias construídas com intuito de compreender “como os conhecimentos se constituem na/para a figura humana”. Fato assim passou a fazer parte da agenda de trabalhos de estudiosos e de filósofos, pois, no século anterior — o XVII, o “Século das Luzes” —, as lucubrações aí produzidas por pensadores expressivos tais como Isaac Newton, John Locke, Montesquieu, Rousseau e Voltaire demonstraram incisivamente que o conhecimento seria fruto de experiências dos homens, e, em decorrência, organizado por elas.

Não obstante de mudanças no pensamento científico advindas de variados trabalhos desses filósofos iluministas e, especialmente, de respostas pontuadas por eles para justificar aquilo que pressupunham ser a causa do conhecimento humano — neste caso, a experiência sensível que temos com o mundo —, surgiram, *a posteriori*, no século XVIII, ideias opostas ao que aí parecia como “já explicado”. Entre essas ideias, sobressaem as do filósofo prussiano Immanuel Kant (1724-1804). Na visão de Kant (1987, cf., p. 1), aqui, apenas superficialmente elucidada, o conhecimento poderia até se iniciar de uma experiência sensível nossa com o mundo, mas a esta não se reduz. O que o organiza, consoante o filósofo (*idem*), seria o espírito humano, espírito que, a partir de uma provável relação construída com uma anterioridade, via as categorias de *tempo* e *espaço* que, estruturalmente, o constituem — e não

em uma presumida negação/neutralização disso — interage com outros fatos que o cerca, de sorte a permitir a atribuição de estatuto àquilo que antes não lhe era sabido. Então, da perspectiva kantiana, torna-se possível chegar ao conhecimento, mas admitindo-o, ao mesmo tempo, em um estado de relação-interação que não prescindia o papel de subjetividades naquilo que a dicotomia *Racionalismo Vs. Empirismo* separou: o sujeito do (seu) objeto de conhecimento.

A respeito desse modo kantiano de, em sua época, teorizar sobre o conhecimento, há que se salientar que, nos dois séculos posteriores à sua elaboração, os séculos XIX e XX, muitos ideais aí desenvolvidos influenciaram searas diversas, tanto na área das ciências exatas, na qual pesquisas com fenômenos físicos passaram por reexames, quanto na área das ciências humanas, em especial, em estudos sobre linguagem, onde, também, reexaminaram-se teorias que pareciam já “suficientemente” estabilizadas. Em vista disso, em estudos de linguagem, começou-se a dar ênfase no uso do termo interação, o qual, a princípio, funcionou como uma espécie de categoria de análise de ações humanas no mundo, tais como ações entre sujeitos e entre práticas sociais.

Ora, uma vez que todo o kantismo funda-se ante o fato de que o conhecimento não é indiferente à presença de seu criador (o homem), nem reflexo de um objeto “do/no mundo”, parece, sim, haver bastante coerência naquilo que uma de suas proposições maiores prescreve. Neste caso, conforme elucidações de Morato (2004, p. 312), trata-se de nosso consentimento em perceber que “toda ação humana procede de interação”. De fato, para o que dessa proposição se sucedeu, notam-se daí múltiplos efeitos nos pensamentos (e fazeres) científicos modernos e pós-modernos.

Acerca disso, é possível, aqui, ilustrarmos alguns casos de aplicações genéricas — e, ao mesmo tempo, da proliferação — do termo/categoria interação em campos do conhecimento. Em sendo assim, na Física, esse termo permitiu que pesquisas descrevessem previsíveis orientações para trajetórias de “bolas de bilhar”, quando estas entram em colisão. Uma ação de uma entidade sempre produz uma reação em outra(s) — comprovam os procedimentos físicos. Em outra área, na Geografia, a categoria interação auxiliou na compreensão de fatos sociais, os quais, da perspectiva de geógrafos, não ocorrem isoladamente, mas em relações de implicação entre eles. Também, na Biologia, a ideia de interação foi utilizada para explicação de questões determinantes em relações harmônicas entre espécies, dentro das quais estas, (con)juntamente, se beneficiam¹.

1 Parte desses esclarecimentos (enunciados) são produto de enunciações emitidas pelo professor Patrick Anderson, da Université de Franche-Comté, Besançon-França, enunciações que, concomitantemente, foram

Dessarte, face a esses empregos “evidentes” da categoria interação em análise de fenômenos interpelados por áreas científicas aludidas, (a)parecem como patentes para nós ideias vagas/confusas de: “encontro” (na Física), “parceria” (na Geografia) e “envolvimento” ou “cooperação mútua” (na Biologia). Essa confusão de ideias, também, pode ser constatada no âmbito de estudos com a linguagem, em particular, na Psicologia vygotskiana aplicada à Educação e na Linguística, posto que, em indagações — e em reivindicações — aí pré-enunciadas acerca da atividade linguística realizada por falantes de uma língua, se fazem entrever compreensões amplas e muito isoladas a respeito de aspectos singulares que, conforme estudiosos inscritos em perspectivas da Linguística da Enunciação, poderiam desencadear o reconhecimento de algo característico da natureza interativa da linguagem: o outro, a alteridade constitutiva do dizer.

Com relação às indagações empreendidas pelo psicólogo (bielo-russo) Vygotsky (1991), ainda que de modo rápido, cumpre sublinhar o fato de que suas pesquisas educacionais, focando fatores que considerava auxiliar sujeitos na estruturação e compreensão de (seus) conhecimentos — neste caso, as interações sociais — tiveram como escopo demonstrar o primado do caráter cognitivo/psicologizante da atividade languageira (o “eu afetivo”, o indivíduo), escopo esse que extirpou daí aspectos ligados à própria estrutura constitutiva da linguagem — o seu caráter sócio-histórico e ideológico, por exemplo — e a possibilidade de explicá-la como sendo um trabalho humano, feito na e pela interação de sujeitos sociais e estruturas linguísticas. Apesar disso, ressaltamos que os estudos de Vygotsky contribuíram bastante para que novas discursivizações centradas na noção de linguagem como ação social-complexa, “um fenômeno heteróclito”, nas palavras de Saussure (2006), fossem, aos poucos, fundadas — prova disso se encontra no atual InteracionismoSocio-discursivo, de Bronckart.

Por sua vez, no que toca exatamente às indagações da Linguística acerca do termo interação, cabe ressaltar que todas elas, segundo elucidam literaturas especializadas no assunto, resultam de “revolucionárias” abordagens teóricas que foram formuladas com vistas à compreensão de certos princípios sociais tidos como fundadores e caracterizadores da linguagem humana. Com relação a isso, devemos não nos esquecer de que os estudos linguísticos, ao proporem novas análises e descrições para o objeto língua[gem] — notadamente como objeto efeito de interação —, tiveram de, no bojo de suas diversificadas

traduzidas pela professora Dra. Carla Nunes Vieira Tavares (do Instituto de Letras e Linguística — ILEEL — da Universidade Federal de Uberlândia — MG) durante aulas sobre “Didática de Línguas Estrangeiras” (DLE) que ele ministrou para nós, alunos do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), no 1º Semestre de 2012.

reflexões, incluir mais isso: o homem. Só assim a análise linguística, em sua óptica, conseguiu “dar” estatuto-novo a seu objeto, a língua; objeto que, sob crivos de estudos estruturalistas e gerativistas por bem poderia funcionar em uma suposta autonomia afirmada por suas formas e sentidos.

É importante ter em vista, no entanto, que esse estatuto-outro conferido ao objeto língua pela Linguística (o estatuto de uma língua em ação, de uma língua “a serviço de seus falantes”), mais exatamente por pesquisadores da chamada Linguística Aplicada — abreviadamente, LA —, foi calcado em perspectivas que o transformaram em algo pragmático, autônomo, supostamente acessível a todos nós. Isso, atualmente, aparece tão marcado em práticas de ensino-aprendizagem de língua materna, que, infelizmente, o próprio termo “interação” tem sido compreendido enquanto um efeito (externo) do que se “supõe” ocorrer em situações concretas de comunicação face a face entre sujeitos. Neste caso, sublinhamos, conforme pontua CORACINI (2005, cf., p. 200), que, em contextos de sala de aula, a noção de interação se processa de outras maneiras, que não só a partir de conteúdos previsíveis no diálogo face a face entre alunos — ocorre, sumarizando o pensamento da autora, entre sujeito-texto, sujeito-língua, e/ou entre sujeito-saberes.

Assim sendo, não muito diferente do que ocorre no campo da Didática de Línguas Estrangeiras (DLE) — uma recente área de estudos de linguagem que, segundo ANDERSON (2012, p. 547-548), mostra-se “(...) subserviente, por um lado, do neoliberalismo econômico, o que se traduz no utilitarismo que marca a dimensão da língua; e, por outro, aos modismos que conduzem as formas de inconsistência epistemológica” —, algo semelhante se faz perceptível em áreas da linguística que abrigam a noção de interação no quadro de suas lucubrações. A ênfase em uma língua de uso (portanto, utilitária), aliada a um modismo teórico-sedutor e as “metodologias-outras” que foram elaboradas para tratar de fatos de linguagem, realmente, não têm levado estudiosos a se interrogarem sobre qual seria (se é que existe!) o ponto de fundação da abordagem interativa, o que, em decorrência, afasta-nos (ainda mais) de situações que poderiam servir para explicar um possível estatuto epistemológico para ela. Afinal, a atual noção de interação que seduz metodologias de ensino-aprendizagem de língua materna reivindica uma *interação* com/entre o quê? Com/entre signos, palavras, enunciados, discursos, ou simplesmente com/entre corpos físicos (pessoas e objetos)? Essas, com certeza, são questões primárias que precisaríamos, como estudiosos de linguagem, começar a refletir!

Por ora, o que podemos dizer é que faltam trabalhos mais concludentes para essa imprecisão de coisas que circundam a categoria interação, particularmente, em pesquisas de

linguagem. A este respeito, ANDERSON (2012, p. 548), em entrevista concedida à revista “Domínios de linguagem”, comenta, aludindo-se aí a interpelações que faz em seu livro “La didactique des langues étrangères à l’épreuve du sujet” (1999), que questões como: “O que fazemos da linguística?”, “O que fazemos do saber desse campo no ensino de línguas?” precisam ser, urgentemente, repensadas em atuais abordagens teórico-metodológicas de ensino-aprendizagem de línguas, afim de que barremos as consequências disso.

Quanto a essas duas questões de Anderson (2012), gostaríamos de destacar que nosso estudo não se ocupa em respondê-las, até porque concordamos com o autor em asseverar que, até o instante momento, “(...) não fizemos grandes coisas com esse saber, nem com o fato de aprender ou com o sujeito” (idem). Todavia, é possível, como adiante nosso estudo aduz, provocarmos algum tipo de reflexão com foco nessas questões, se partirmos do que, a propósito, livros didáticos de língua portuguesa apresentam acerca do que compreendem por interação na linguagem. Para o caso de atividades que adiante analisamos, uma observação, aqui, já pode ser apresentada: o tipo de interação em que aí se aposta tem a ver com algo circunstanciado entre discursos e não exatamente entre interlocutores empíricos, como ocorre em outros materiais didáticos que, também, poderíamos ousar em corroborar.

Em vista disso tudo, na sequência, vejamos específicas formulações do quadro teórico a que nos filiamos, a linguística da enunciação benvenistiana, que nos permitirão analisar melhor o tópico interação na (e) linguagem.

2. Notas sobre as categorias benvenistianas² do *Eu-Tu*

Na seção anterior, buscamos realizar um aventar de elementos teóricos gerais da “história de “usos do termo interação”, seja na perspectiva de filósofos, ou de linguistas, de sorte que aí pudéssemos enfatizar fragilidades em sua compreensão. Em vista disso, tentaremos, neste tópico e no tópico seguinte, aduzir posicionamentos teóricos que possam nos orientar melhor no entendimento de aspectos fundantes da concepção de linguagem proposta atualmente como “forma de interação” e na reavaliação que dela fizemos a partir de uma atividade de ensino-aprendizagem de língua materna concentrada na questão. A fim de

² É bem provável que, ao término da leitura deste tópico de nosso estudo, o leitor se questione sobre o seguinte: por que motivo não foi proposta uma discussão para a noção de interação a partir da noção de “dialogismo” em Bakhtin (1988)? Por que Benveniste (1988/89)? A breve justificativa que temos para isso nos diz apenas do fato de, aqui, cuidarmos em não simplificar a gama de temas ligados à perspectiva dialógica da linguagem elaborada por Bakhtin ao que Benveniste concebe por inter-subjetividade na linguagem. Nesse sentido, pensar o dialogismo bakhtiniano como um processo inter-subjetivo seria pouco, dado há questões da psicanálise freudolacaniana, por exemplo, a questão do grande Outro (o Outro que abre uma heterogeneidade no discurso) que aí, também, caberia discutir.

conseguirmos isso, partimos, sumariamente, de dois princípios teóricos que o filósofo e linguista Benveniste (1988) formulou para o que concebe por linguagem [em uso]. Neste caso, trata-se dos princípios da “intersubjetividade” e “subjetividade” aí implicados.

Em sendo assim, o quanto antes, ressaltamos a necessidade de relação que as categorias pronominais de pessoa, o *Eu* e o *Tu*, conforme concebidas por Benveniste (1988), em seu célebre artigo intitulado de “Da subjetividade na linguagem”, requerem para si na e pela linguagem. Isto porque ambas somente se definem na e pela relação que constroem entre si. Ora, um *Eu* não se define enquanto tal, sem que, para isso, se projete diante de um *Tu*. Este, além de ser condição geral do que caracteriza a enunciação, isto é, o “(...) o colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1988, p. 82), é o parceiro fundamental para que aquele — o qual, a princípio, figura como indivíduo — venha a se constituir como sujeito do (seu) dizer. Para Benveniste, então:

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade — que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu* (BENVENISTE, 1988, p. 286).

Ademais, ao que nos escreve Benveniste (1988, p.287) sobre essa necessária relação entre *Eu-Tu* (o princípio da intersubjetividade), considera-se, pois, que ela/ele seja a pedra angular da existência e da constituição do homem/da linguagem, já que, “é numa realidade dialética que englobe os dois termos e os defina pela relação mútua que se descobre o fundamento linguístico da subjetividade” — subjetividade essa que, nos termos benvenistianos, corresponde à “(...) capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’”. E isto só é possível, porque a própria linguagem, a qual “(...) exige e pressupõe o outro” (BENVENISTE, 1989, p. 93), disponibiliza formas linguísticas para a revelação do *Eu-sujeito* no discurso que ele próprio reconstrói. Em vista dessa revelação subjetiva do *Eu*, não podemos nos esquecer de que ela corresponde a uma decorrente manifestação automática na linguagem do primeiro princípio benvenistiano, a intersubjetividade, agora, assumindo a condição de subjetividade (o segundo princípio).

Nesse sentido, não temos, por motivo algum, como negar que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (idem, p. 286). Como então homem e linguagem constituem semelhante realidade, faz total sentido dizer que as ações

daquele estão todas vinculadas à sua utilização que desta faz. Tais ações, nesse sentido, são efeitos da relação *Eu-Tu-linguagem*, e não uma simples resposta provocada por imediatismos linguísticos, por exemplo, pelo contexto na qual estão inseridas; contexto esse que nos faria conjecturar uma orientação para alguma dessas ações, caso assim se comportassem.

Essa anterior constatação, é preciso sublinhar, nos permite corroborar um dos pontos fundantes da noção de interação na linguagem: o seu caráter interior — e não exterior — que é fomentado pelo processo inter-subjetivo no qual as categorias do *Eu* e do *Tu* (juntas) assumem lugares e papéis. Assim sendo, é no e pelo próprio processo inter-subjetivo que a interação via linguagem pode ocorrer — justamente no ato de constituição do *Eu* e do *Tu* —, dado que essa possui como causa interna de sua existência uma “atração”, uma “força” entre signos, palavras e enunciados que um sujeito pode assumir para si, e não outra coisa, por exemplo, um objeto que estaria a representar algo.

Ora, que razão maior — senão essa mesma — haveria de levar um locutor em exercício de discurso a apropriar-se de caracteres formais do sistema de sua língua, para se referir à sua “pessoa”, tendo, nessa circunstância, que se assumir diante de um *Tu-interlocutor* que o possibilite enunciar algo, se, de fato, não houvesse aí uma *força interna*, também, atuando?

Essa pergunta (e aparente constatação) que acabamos de formular vai ao encontro de posicionamentos que caberiam ser mais bem observados pelos atuais estudos linguísticos com foco na linguagem como “forma de interação”, sobremaneira em estudos de LA. Aqui, apenas sob forma elucidativa, aludimo-nos ao trabalho filosófico de Aristóteles (1991, cf., p. 405), exatamente sobre o que nele se compreende por “ação humana”. Da perspectiva aristotélica, então, há dois tipos de racionalidade humana: a *práxis* e a *poiésis*. O primeiro, Aristóteles o caracterizou como um efeito regido por uma “ação” interna ao processo de “agir dos homens” no mundo; efeito esse que se concentra em si mesmo, não tendo, pois, outro fim que não esse. Já o segundo, Aristóteles o caracterizou como um produto alcançado por algum tipo de “ação” externa a um processo, a qual pode ser designada de “fazer ou produzir”.

Dado que “agir” e “produzir” implicam ações diferentes, é fato que muitas das atuais práticas de ensino-aprendizagem de línguas, as quais se mostram calcadas na noção de linguagem como “forma de interação”, compreenderam, equivocadamente, isso que (nos termos aristotélicos) serve para denotar uma “ação humana”; esta, para o caso, tem sido tomada como um mero gesto nosso que consiste em sempre fazer algo. Disso, com efeito, proliferou (e ainda prolifera) a ideia de uma interação na linguagem enquanto um fazer acional, que, infelizmente, por estar investido de pragmatismos múltiplos, limita-se a uma

casual necessidade dos homens. Quanto a esta “necessidade” com que pedagogias educacionais pós-modernas fazem coro, ressaltamos, semelhante a DUFOUR (2005, p. 146), que “(...) não se deve pedir aos ‘jovens’ que pensem. Primeiro deve-se distraí-los, animá-los, não sobrecarregá-los com cursos, deixando-os ‘democraticamente’ zapear de um tema a outro à sua vontade, ao sabor das interações”.

Por interação, então, deveriam as práticas de ensino-aprendizagem de línguas compreendê-la como uma manifestação de uma ação interna ao simbólico — manifestação essa implicando uma ação regida unicamente pelo agir, e não pelo fazer —, em que, de início, um *Eu* assume aí uma relação com um outro, o *Tu*, o qual o permitirá sua subjetivação no exercício da linguagem.

No tópico seguinte, vejamos, então, como essas questões enunciativas acima elucidadas podem nos revelar — caso sejam verdadeiramente subsumidas por sujeitos investidos da possibilidade de ensinar o outro — possíveis momentos de interação, em nosso caso, entre professor-aluno, leitura e escrita em contexto de sala de aula.

3. Um mo(vi)mento de análise

Antes de dar início à análise, gostaríamos esclarecer dois pontos que julgamos como importantes na sua compreensão. Sendo assim, o primeiro ponto diz respeito à nossa escolha pelo material aqui exposto. Neste caso, trata-se de uma seção de atividades (n.1) que ABAURRE & PONTARA (2008) propõem em livro didático intitulado de “Português: Contexto, interlocução e sentido”. Para essas atividades, então, tivemos o cuidado em observar *como* as autoras aí trabalham a noção de linguagem enquanto “forma de interação”, segundo opção teórico-metodológica que fazem. O segundo ponto, o qual está diretamente relacionado a esse primeiro, diz respeito a explicações que as referidas autoras nos apresentam — especificamente na seção “Manual do professor” — acerca do que reconhecem por linguagem em uma perspectiva teórica desenvolvida sob o crivo da noção de interação. Quanto a isso, observa-se que as autoras sublinham bastante o fato de que “Reconhecer a linguagem como uma atividade humana significa dar a ela a devida dimensão na nossa relação com o mundo” ABAURRE & PONTARA (2008, p. 56).

Em sendo assim, vejamos o que essa atividade propõe a seus leitores, em particular, a professores e a alunos que possivelmente estarão imersos em um contexto de sala de aula de Língua Portuguesa (abreviadamente, LP).

Atividade n. 13

Leia com atenção o cartum abaixo.



ITURRUSGARAI, Adão. La vie en rose. Folha de São Paulo. São Paulo, 16 out. 2003.

1. Descreva a cena representada no cartum.
2. O texto do *outdoor* evoca outro texto muito conhecido. Qual é ele? Onde costuma circular?
3. No cartum, essa advertência aparece ligeiramente alterada. Qual foi a alteração feita?
 - * Que efeito ela provoca nos leitores?
 - * Caso as pessoas resolvessem seguir a advertência, isso seria possível? Justifique.
 - * Qual pode ter sido a intenção do autor do cartum ao fazer essa advertência?

Tendo em vista o que os três comandos acima expõem a professores de LP e a alunos, gostaríamos de analisá-los a partir da sequência de injunções aí requeridas. Em sendo assim, observa-se que a injunção n.1, ao solicitar alunos uma descrição da cena que o cartum em tela representa, não faz isso à toa. É justamente desse gesto a ser realizado por esses alunos que as autoras do livro tentarão fazer com que notem como a linguagem se realiza em tal texto. Para o caso, então, o comando n.1 funciona como uma espécie de (inicial) provocação ao leitor, uma provocação que poderá ser discursivamente ratificada, caso ele consiga reconhecer aí — através de uma leitura não-verbal e verbal simultaneamente — um “aparente” absurdo na avaliação feita por um dos órgãos governamentais, o Ministério da Saúde, que “declara” a advertência seguinte: “Respirar faz mal à saúde”.

No que então concerne à injunção n.1, há que se considerá-la como porta de entrada para uma breve interlocução professor-aluno-leitura que daí venha a se efetivar. Assim sendo, em decorrência do que levará (ou não) esse primeiro gesto de provocação no aluno, ABAURRE & PONTARA (2008) apresentam uma segunda injunção, a injunção n.2. Esta, conforme pode ser percebida em seu começo, exatamente na afirmação que aí é feita, parte de uma certeza: a certeza de que o aluno possui o conhecimento do texto que engendrou o

3 Atividade proposta em ABAURRE & PONTARA (2008 p. 266-267).

enunciado reformulado no cartum, no caso, o texto “O Ministério da Saúde adverte: fumar é prejudicial à saúde” — texto esse que, conforme determinações do Ministério da Saúde, diz de uma obrigação a ser assumida por campanhas de cigarros e, também, por fornecedores desse tipo de produto. Com efeito, foi dessa certeza (a certeza de um provável conhecimento de que o aluno já dispõe, de uma informação já-dita que nele ressoa) que as autoras principiaram as indagações n.1 e n.2.

Assim, ao que nos parece exato afirmar, ABAURRE & PONTARA apostam no fato de que a identificação do texto do Ministério da Saúde e, posteriormente, a percepção de alguma mudança textual aí “presentes” é que produzirão movimentos subjetivos no aluno, movimentos esses que certamente o permitirão notar aquilo serviu de parâmetro para o dizer do cartum: o outro, a alteridade, ou melhor, o discurso que aí se reestabelece por meio de um reencontro (uma interação) com um saber sócio-histórico que possui.

Acerca disso que o parágrafo precedente examina, temos na injunção n.3 e em seus três questionamentos seguintes outras formas de melhor observar o exercício de leitura e interpretação do cartum, o qual *priori* ABAURRE & PONTARA (2008) realizaram. Dessa forma, o questionamento feito ao aluno pelas autoras acerca de um “outro” texto — um texto anteriormente aduzido em campanhas que promovem a venda de cigarro — pretende ainda mais provocá-lo, de sorte a levá-lo a exprimir alguma surpresa ante a “impossibilidade” de virmos a perder nossa função vital, a função de respirar. No entanto, é preciso que o aluno reavalie tal “impossibilidade”, admitindo-a como uma possível ironia, já que, em contextos de intenso trânsito urbano, nos quais motoristas constantemente ficam presos pelos enormes engarrafamentos, “Respirar”, de fato, “faz mal à saúde”.

Por conseguinte, diante dessas três injunções que compõem a atividade n.1 acima analisadas, é possível dizer que, para o modo com que as autoras ABAURRE & PONTARA conduzem as interpelações que fazem a alunos, há aí alguma possibilidade de realização de gestos de interações pela linguagem. Esse empenho das autoras em trazer questões nas quais, para respondê-las, o aluno precisa retomar um saber sócio-histórico constituído entre nós demonstra que existe uma exterioridade afetando a produção da linguagem; exterioridade essa que, ao ser evocada em práticas escolares de leitura e escrita, corrobora aspectos da linguagem concebida como “forma de interação”, tais como o seu uso social e aquilo que pode servir para explicar a sua constituição, o outro, a alteridade.

5. Palavras (in)conclusivas

Mediante o exposto, há que se observar que a noção de linguagem como “forma de interação” — tal qual tem sido “subsumida” por atuais práticas de ensino-aprendizagem de língua materna — apenas se efetivará no fazer da escola, caso ali consideremos o papel histórico-social e discursivo constitutivo de exercícios de leitura e de escrita. No tocante a esse fato, diríamos, então, que a atividade de leitura há pouco examinada vai exatamente ao encontro desse posicionamento, quando, por meio de injunções, busca expor educandos a elementos histórico-sociais os quais constituem e instituem o dizer de textos-discursos produzidos socialmente. Há ali, com efeito, gestos provocadores um inter-agir com o Outro/outro.

Referências

- ABAURRE, M. L. M.; PONTARA, M. *Gramática: texto: análise e construção de sentido*. São Paulo: Moderna, 2008.
- ANDERSON, P. Ensino aprendizagem de línguas: um outro olhar. In: *Domínios de Linguagem*. Vol. 6, n.1, p. 544-561, jan/jul 2012.
- ARISTÓTELES. *Tratados Ético-morales*. Madrid: Aguilar, 1991.
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Pontes, 1988.
- _____. *Problemas de linguística geral II*. São Paulo: Pontes, 1989.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- CORACINI, M. J. R. F. Interação e sala de aula. In: *Calidoscópico*, Vol. 3, n. 3, p. 199-208, set/dez 2005.
- DUFOUR, D. R. *A arte de reduzir as cabeças*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud Editora, 2005.
- KANT, I. *Crítica da razão pura - Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- MICHÉA, J. C. *L'empire du moindre mal*. Essaie sur la civilisation libérale. Paris: Flammarion, 2007.
- MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Coord.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2004.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- VYGOTSKY, L. V. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.