



**Ivan Vale de Sousa
(Organizador)**

**A Produção do Conhecimento
nas Letras, Linguísticas e Artes**

Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

A Produção do Conhecimento nas Letras,
Linguísticas e Artes

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P964 A produção do conhecimento nas letras, linguísticas e artes [recurso eletrônico] / Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-228-9

DOI 10.22533/at.ed.289190204

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Artes.
3. Letras. 4. Linguística. I. Sousa, Ivan Vale de.

CDD 407

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Como o conhecimento é produzido? Onde se produzem conhecimentos? Qual a necessidade de produzi-los? Por que produzir conhecimentos na sociedade contemporânea? Quem são os autores que produzem os mais variados conhecimentos? Quais áreas do conhecimento são as responsáveis pela construção do próprio conhecimento? Responder todas essas questões significa propor uma reflexão discursiva e ampla.

O conhecimento é construído como propostas capazes de transformar as experiências dos sujeitos na sociedade. Produz-se conhecimentos nas academias, nas escolas e nos espaços não formais de ensino, porque a constituição do conhecimento estabelece-se com as propostas de letramento. A justificativa de produzir conhecimentos na sociedade contemporânea parte da necessidade de comunicação dos sujeitos com seus semelhantes.

Os falantes de Língua Materna são os responsáveis, autores e protagonistas na produção de conhecimentos, por isso não existe uma única área específica em que a formulação da ciência é estruturada, problematizada e proposta como ação reflexiva.

Esta Coleção traz ao leitor diferentes trabalhos das mais diversas áreas e estéticas. São trinta trabalhos que têm a finalidade de inserir os leitores nos mundos revelados por cada texto, porque cada textualidade é única, mas, ao mesmo tempo, plural por tornarem habitados os espaços comunicativos e interativos do texto como eventos de comunicação entre produtores, leitores e interlocutores.

A finalidade do primeiro capítulo enfoca um estudo do neologismo, demonstrando os neologismos criados como empréstimos linguísticos em diversas áreas. No segundo capítulo, as autoras discutem a organização das práticas de ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio do Instituto Federal de Goiás à luz das propostas da Base Nacional Comum Curricular. No terceiro capítulo, a autora apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada em 2014 sobre a consciência fonológica e os possíveis benefícios para o ensino-aprendizagem de língua espanhola.

A discussão do quarto capítulo traz à tona as contribuições de Mikhail Bakhtin no ensino da linguagem, fazendo um breve passeio pelo Círculo de Bakhtin, demonstrando as fronteiras discursivas no trabalho com a linguagem. No quinto capítulo um estudo lexical de uma temática instigante é discutido. No sexto capítulo, a autora propõe um estudo investigativo a partir do gênero textual *charge* como proposta discursiva na rede social *facebook*.

No sétimo capítulo, as autoras discutem a leitura e a produção de inferências nas provas de Língua Portuguesa do Processo Seletivo de Avaliação Seriada de uma instituição federal mineira, analisando, sobretudo, a desenvoltura dos candidatos. No oitavo capítulo o ensino de língua, literatura e cultura parte da utilização do gênero textual *crônica* como instrumento de ensino e aprendizagem. O nono capítulo traz os resultados sobre a intertextualidade explícita a partir da utilização e discussão dos

verbos *dicendi*.

No décimo capítulo, a autora examina alguns casos em que a transmídia fora utilizada por editoras brasileiras como ferramenta de criação de mídias suplementares aos livros produzidos. No décimo primeiro capítulo analisa-se o modo como a leitura é realizada pelo leitor, observando quais são os fatores determinantes para a interpretação e a compreensão de tirinhas na concepção pragmática. No décimo segundo capítulo é apresentada uma pesquisa em andamento que enfoca o estudo do léxico empregado nos livros didáticos de Português como Língua Adicional.

No décimo terceiro capítulo, as autoras ocupam-se em analisar a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, mais precisamente do estudo do componente de Língua Portuguesa e de como a Literatura integra a referida versão do documento. No décimo quarto capítulo, os autores investigam as práticas situadas de letramento na elaboração do procedimento sequência didática por professores do ciclo de alfabetização, inseridos no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa. No décimo quinto capítulo, dois motivos são apresentados pelo autor no que se refere às políticas linguísticas e na promoção do processo de ensino-aprendizagem de línguas para fins acadêmicos no Brasil.

No décimo sexto capítulo são relatados experiências e desafios da criação de um curso de Português – Língua Estrangeira, em Dar es Salaam, na Tanzânia. No décimo sétimo capítulo, as autoras trazem à discussão uma experiência de utilização de textos literários de autores brasileiros e latino-americanos, como Machado de Assis, Gabriel Garcia Márquez e outros no processo de ensino. O décimo oitavo capítulo discute a propriedade da literatura de relativizar muitos dos conhecimentos pragmáticos formadores dos indivíduos por meio do imaginário, o que possibilita ao leitor desenvolver, de maneira reflexiva, a subjetividade.

No décimo nono capítulo, a autora estuda textos literários multimodais como viés de contribuição e de compreensão das possibilidades interpretativas. No vigésimo capítulo, os autores apresentam esforços investigativos parciais no campo da filosofia da linguagem, na perspectiva de uma abordagem bakhtiniana. Já no vigésimo primeiro capítulo há a realização reflexiva acerca da literatura que trata das questões discutidas em toda a reflexão.

No vigésimo segundo capítulo, a autora analisa registros linguísticos em túmulos e lápides das línguas eslavas, polônês e ucraniano, faladas no interior do Paraná na relação com a identidade étnica dos descendentes de imigrantes eslavos. No vigésimo terceiro capítulo são averiguadas questões inseridas no âmbito da dublagem/legendagem que surgiram em consequência do processo de tradução audiovisual do objeto deste estudo. No vigésimo quarto capítulo, a autora discute algumas ideologias linguísticas presentes em comunidades de Prudentópolis sobre as línguas portuguesas e ucranianas.

No vigésimo quinto capítulo, as autoras debatem um texto de Jean Paul Bronckart, da Universidade de Genebra. No vigésimo sexto capítulo, a autora estuda a carta

rogatória como linha tênue na tradução entre o Português Brasileiro e o Italiano. No vigésimo sétimo capítulo, as autoras discorrem sobre a linguagem cinematográfica e as Línguas de Sinais promovendo um paralelo entre a Cultura Surda e o gênero *cinema* como artefato cultural.

No vigésimo oitavo capítulo, a autora discute os processos de criação e produção das imagens em processo de ensino e aprendizagem nas escolas de educação básica, considerando-se, com base na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano. No vigésimo nono capítulo são estudadas as estratégias de tratamento da afasia sob a perspectiva da neurolinguística discursiva e, no trigésimo e último capítulo da coletânea, os autores apresentam reflexões sobre o trabalho “Disponíveis”, ou seja, um conjunto de fotografias e vídeos em que se nota uma sequência de *outdoors* obsoletos presente ao longo de uma rodovia que liga as três cidades: Brasília – Distrito Federal, Alexânia e Anápolis – Goiás.

Todas as reflexões propostas no primeiro volume desta coletânea cumprem a finalidade de ensinar, comunicar e propor a interação dos sujeitos, na função de leitores e interlocutores dos textos. Assim, os votos direcionados aos investigadores desta Coleção são de que consigam ampliar os saberes e a partir deles estabeleçam as conexões comunicativas necessárias no exercício cidadão e linguístico das ciências da linguagem.

Ivan Vale de Sousa

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A FORMAÇÃO DE NOVAS UNIDADES LEXICAIS: NEOLOGISMOS	
Hendy Barbosa Santos	
Francisca Jacyara Matos de Alencar	
Elayne Sared da Silva Morais	
DOI 10.22533/at.ed.2891902041	
CAPÍTULO 2	9
ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE REFLEXIVA	
Aline Rezende Belo Alves	
Jane Faquinelli	
DOI 10.22533/at.ed.2891902042	
CAPÍTULO 3	18
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	
Fabiana Soares da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.2891902043	
CAPÍTULO 4	34
BAKHTIN NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E NO ENSINO DA LINGUAGEM	
Ivan Vale de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.2891902044	
CAPÍTULO 5	47
ESTUDO LEXICAL DE UM PROCESSO CRIME DE ESTUPRO DO INÍCIO DO SÉCULO XX – 1911	
Claudice Ferreira Santos	
Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz	
DOI 10.22533/at.ed.2891902045	
CAPÍTULO 6	54
LEITURA DE CHARGES E DISCURSOS JUVENIS: UMA ABORDAGEM SOBRE CIDADANIA NO FACEBOOK	
Edilaine Gonçalves Ferreira de Toledo	
DOI 10.22533/at.ed.2891902046	
CAPÍTULO 7	66
LEITURA E PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS EM PROCESSOS SELETIVOS DE AVALIAÇÃO SERIADA	
Claudia Alves Pereira Braga	
Mauriceia Silva de Paula Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.2891902047	
CAPÍTULO 8	76
LITERATURA BRASILEIRA COMO INTERAÇÃO NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA	
Maria José Nélo	
DOI 10.22533/at.ed.2891902048	

CAPÍTULO 9	89
O PAPEL DOS VERBOS DICENDI NA CONSTRUÇÃO DA NOTÍCIA: PONTOS DE UM <i>CONTINUUM</i> ARGUMENTATIVO	
Alcione Tereza Corbari Quézia Cavalheiro M. Ramos	
DOI 10.22533/at.ed.2891902049	
CAPÍTULO 10	101
O USO DA TRANSMÍDIA POR EDITORAS BRASILEIRAS: ALGUNS PROJETOS EDITORIAIS	
Camila Augusta Pires de Figueiredo	
DOI 10.22533/at.ed.28919020410	
CAPÍTULO 11	110
TIRINHAS: LEITURA, INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO, SEGUNDO O MODELO PRAGMÁTICO	
Onici Claro Flôres Silvana da Rosa	
DOI 10.22533/at.ed.28919020411	
CAPÍTULO 12	124
VERIFICAÇÃO DE FREQUÊNCIA LEXICOLÓGICA PARA A CLASSIFICAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL	
Maryelle Joelma Cordeiro Carlos Antônio de Souza Perini	
DOI 10.22533/at.ed.28919020412	
CAPÍTULO 13	136
O CURRÍCULO PROPOSTO NA BNCC E A FORMAÇÃO EM LETRAS	
Taíse Neves Possani Elisa Isabel Schäffel	
DOI 10.22533/at.ed.28919020413	
CAPÍTULO 14	145
O USO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS POR PROFESSORES ALFABETIZADORES EM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: ANÁLISE E DISCUSSÃO	
Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti Rosiene Omena Bispo	
DOI 10.22533/at.ed.28919020414	
CAPÍTULO 15	154
POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS BRASILEIRAS E LÍNGUAS PARA FINS ACADÊMICOS: UMA BREVE ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE DOIS PROGRAMAS NACIONAIS	
Pedro Paulo Nunes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.28919020415	
CAPÍTULO 16	165
A FORMAÇÃO DE UM CURSO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NA TANZÂNIA: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS	
Jean Antunes	
DOI 10.22533/at.ed.28919020416	

CAPÍTULO 17	174
A LEITURA LITERÁRIA COMO PRÁTICA DE ENSINO NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR	
Maria Aparecida de Castro	
Maria Aparecida Rodrigues de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.28919020417	
CAPÍTULO 18	185
A LEITURA LITERÁRIA NA AFIRMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE	
Simone Aparecida Botega	
Andréa Portolomeos	
DOI 10.22533/at.ed.28919020418	
CAPÍTULO 19	192
A LITERATURA INFANTIL EM DIFERENTES SUPORTES: POSICIONANDO LEITORES E ESPECTADORES E GERANDO POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS	
Verônica Coitinho Constanty	
DOI 10.22533/at.ed.28919020419	
CAPÍTULO 20	210
A PALAVRA E A RELAÇÃO EU/OUTRO NA PRODUÇÃO DO SABER	
Antônio Matosinho de Sousa Júnior	
Alessandra Pereira Carneiro Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.28919020420	
CAPÍTULO 21	218
A MEMÓRIA DE TRABALHO E SEU PAPEL NA APRENDIZAGEM, EM ESPECIAL, DA LEITURA	
Lidiomar José Mascarello	
DOI 10.22533/at.ed.28919020421	
CAPÍTULO 22	230
A VOZ DO SILÊNCIO: REGISTRO DE LÍNGUAS ESLAVAS EM CEMITÉRIOS NO INTERIOR DO PARANÁ	
Luciane Trennephol Da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.28919020422	
CAPÍTULO 23	244
A TRADUÇÃO DAS ONOMATOPEIAS EM <i>SANZOKU NO MUSUME</i> , <i>RONJA</i> : MUITO ALÉM DO TIC-TAC	
Gisele Tyba Mayrink Redondo Orgado	
Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão	
DOI 10.22533/at.ed.28919020423	
CAPÍTULO 24	257
AS IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS PRESENTES NOS USOS DA LÍNGUA UCRANIANA NA CIDADE DE PRUDENTÓPOLIS - PR	
Vanessa Makohin Costa Rosa	
DOI 10.22533/at.ed.28919020424	

CAPÍTULO 25	267
BREVE DEBATE ACERCA DO QUADRO EPISTEMOLÓGICO SOBRE A ATIVIDADE DE LINGUAGEM DE BRONCKART	
Érika Christina Kohle	
Stela Miller	
DOI 10.22533/at.ed.28919020425	
CAPÍTULO 26	280
CARTA ROGATÓRIA: A TÊNUE LINHA TRADUTÓRIA ENTRE O PORTUGUÊS BRASILEIRO E O ITALIANO	
Karla Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.28919020426	
CAPÍTULO 27	291
CINEMA SURDO COMO ARTEFATO CULTURAL: LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E LÍNGUA DE SINAIS	
Halyne Czmola	
Kelly Priscilla Cezar Lóddo	
DOI 10.22533/at.ed.28919020427	
CAPÍTULO 28	305
CRIAÇÃO E PRODUÇÃO DE IMAGENS NOS CONTEXTOS ESCOLARES DO SÉCULO XXI	
Rosana de Castro	
DOI 10.22533/at.ed.28919020428	
CAPÍTULO 29	315
DE QUE MODO A NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA PODE CONTRIBUIR PARA O TRATAMENTO DA AFASIA	
Maristela Schleicher Silveira	
Maíra da Silva Gomes	
Maica Frielink Immich	
DOI 10.22533/at.ed.28919020429	
CAPÍTULO 30	324
DESLOCAMENTO, ENTROPIA E FOTOGRAFIA: REFLEXÕES A CERCA DE “DISPONÍVEIS”	
Pedro Emmanuel Assis Lara Lacerda	
Vicente Martínez Barrios	
DOI 10.22533/at.ed.28919020430	
SOBRE O ORGANIZADOR	335

BREVE DEBATE ACERCA DO QUADRO EPISTEMOLÓGICO SOBRE A ATIVIDADE DE LINGUAGEM DE BRONCKART

Érika Christina Kohle

Unesp, Programa de Pós-Graduação em
Educação
Marília – São Paulo

Stela Miller

Unesp, Programa de Pós-Graduação em
Educação
Marília – São Paulo

RESUMO: Este ensaio objetiva debater sobre o capítulo intitulado *Quadro e questionamento epistemológicos* da obra *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sociodiscursivo* (2009) de Jean Paul Bronckart da Universidade de Genebra, tendo em vista sua ampla divulgação no Brasil nas últimas décadas na área dos estudos sobre a linguagem e de seus processos de ensino e de aprendizagem. A partir da análise dialógica dos dados levantados nos estudos teóricos de revisão bibliográfica e do cotejamento desse texto com outras obras, foi investigada a relevância de suas contribuições para o ensino da escrita. E como resultado constatou-se que o diálogo com diversos autores e com suas teorias sobre o ensino da linguagem, amplia os conhecimentos dos professores acerca da temática com a qual ele trabalha.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Contemporânea. Estudos sobre a Linguagem.

Processos de Ensino e de Aprendizagem.

ABSTRACT: This essay aims to discuss the chapter entitled Epistemological framework and questions in the work *Language Activity, Texts and Discourses: by a sociodiscursive interactionism* (1999) by Jean Paul Bronckart of the University of Geneva, in view of its wide dissemination in Brazil in the last decades in the area of language studies and their teaching and learning processes. From the dialogical analysis of the data collected in the theoretical studies of bibliographical revision and the comparison of this text with other works, the relevance of its contributions to the teaching of writing was investigated. And as a result it was found that the dialogue with several authors and with their theories about the teaching of language, broaden the knowledge of the teachers about the thematic with which he works.

KEYWORDS: Contemporary Education. Studies on Language. Teaching and Learning Processes.

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é tecer uma breve discussão sobre o primeiro capítulo intitulado *Quadro e questionamento epistemológicos* da obra *Atividade de Linguagem, Textos e*

Discursos: por um interacionismo sociodiscursivo (2009) de Jean Paul Bronckart da Universidade de Genebra, uma vez que socializa estudos sobre aquisição da linguagem para a elaboração de uma nova abordagem da didática para as propostas de produções textuais.

Vale lembrar que, segundo Machado (2004, p. 312), o “[...] interacionismo sócio-discursivo sofreu uma crescente divulgação no Brasil nos últimos dez anos” no campo do ensino e aprendizagem da língua portuguesa, de línguas estrangeiras e da formação de professores. Isso revela a importância de se debater as questões sobre o ensino da linguagem, uma vez que sua aquisição não só serve para entender os processos de aprendizagem, mas também porque as capacidades linguísticas permeiam todas as atividades humanas por meio de enunciados que são elementos de trocas verbais em relação indissociável com a vida (BAKHTIN, 2016), sem que os sujeitos envolvidos nessas atividades necessariamente saibam sobre as normas que regem tais enunciados, contrariando toda a orientação dada pelas teorias tradicionais ao ensino da linguagem escrita.

A importância das discussões sobre o ensino da linguagem se justifica, ainda, porque durante a sua formação, a pessoa desenvolve seu discurso em contato constante com os enunciados dos outros, que são plenos de palavras de outros, formados numa cadeia de enunciados reelaborados, que dialogam ininterruptamente entre si, já que todos os enunciados estão ligados aos diversos campos da atividade humana, que, por sua vez, estão ligados aos usos da linguagem.

Ainda sobre a importância do ensino da linguagem escrita, por ser um poderoso meio de socialização e de desenvolvimento do pensamento dos sujeitos, pode ser considerada o mais importante sistema de representação criado pelo homem, e, especificamente, os atos de escrita permitem a participação das pessoas na cultura letrada que por sua vez proporciona-lhes “[...] o acesso não só às informações que facilitam o seu dia-a-dia, mas também ao conjunto do conhecimento que foi escrito ao longo da história.” (MILLER & MELLO, 2008, p. 4).

Desse modo, a aprendizagem da escrita conduz a um salto de qualidade no desenvolvimento cognitivo de quem a aprende, pois por ser a escrita um instrumento cultural complexo, sua aprendizagem desenvolve mecanismos cerebrais usados para pensar.

Além disso, o capítulo a ser debatido tem grande importância porque apresenta um quadro teórico que trata não apenas das condições de produção dos textos, mas também das operações em que se baseiam seu funcionamento.

2 | METODOLOGIA

A investigação em ciências humanas deve analisar os dados a partir dos significados de determinados assuntos nas vidas dos sujeitos da pesquisa em relação

com seus outros, situados em determinados contextos culturais. Desse modo, em consonância com o arcabouço teórico que fundamenta esse debate, portador de uma visão das ciências humanas diferente da visão positivista, só uma metodologia de pesquisa dialógica poderia ter sido escolhida para ser posta em questão.

Desse modo, esse tipo de pesquisa deve tomar cuidado para que tudo não seja colocado em planos cartesianos, prática ainda muito ocorrente na sociedade pós-moderna. Já que, quando não se reconhece a diferença, a própria noção de identidade se esvai, pois a igualdade generalizadora colabora para o apagamento das singularidades e, portanto, do que é subjetivo. (GERALDI, 2010).

Desse modo, a pesquisa na área das ciências humanas deveria considerar o evento único, situado numa cultura e num momento histórico, irrepetível e estritamente vinculado à existência real dos sujeitos.

Nesse sentido, a busca por métodos que respondessem às demandas sociais, emergentes de uma realidade em transformação, fez com que se originassem novos enfoques metodológicos, pois, apesar da realidade contextualizada dos fenômenos não ser generalizável, ela também constitui possibilidades de conhecimento.

Desta forma cada enunciado está ligado dialogicamente a outros e pode produzir infinitas respostas aos textos que ainda serão produzidos ou aos que foram anteriormente produzidos, pois alude a eles, replica-os, objetiva-os, apoia-os, retoma-os, imita-os, aprofunda-os etc.

3 | BREVE PERCURSO DAS INFLUÊNCIAS DE BRONCKART

Em entrevista para a revista *ReVel*, Bronckart cita como suas influências técnicas, em primeiro lugar, Bloomfield (1933), argumentando que sua metodologia contribuiu para a operacionalização de sua descrição e de sua classificação das empirias linguísticas. Em segundo lugar, aparecem as obras de Culioli (1990, 2002, 2005), das quais ele elenca três qualidades: o alargamento da metodologia bloomfieldiana, pois evidencia o que há de comum e de diferente nas famílias de enunciados de um mesmo universo de referência; o acréscimo às empirias linguísticas, em termos de “marcadores” e de “operações” que constam em cada entidade linguística constituindo um veículo revelador do trabalho enunciativo presente em toda produção verbal; e, por último, a rede de conceitos introduzidos por esse autor para designar as diferentes operações de linguagem. A terceira influência técnica citada por ele são os estudos de Volochinov (1929/1977) que constituíram “[...] sua fonte de inspiração e forneceram as bases da abordagem do estatuto da unidade-texto, de um lado, das modalidades de interação entre as atividades de linguagem e os outros tipos de atividades humanas, de outro.” (BRONCKART, 2006, p. 4). Como quarta influência o autor cita os trabalhos de Bakhtin (1978, 1984) que propôs uma análise do estatuto dos gêneros textuais e o estudo dos mecanismos interativos que organizam a arquitetura textual.

Como influência epistemológica, Bronckart assume os estudos de Vygotski (1934/1997; 1999), por elaborar uma *psicologia de desenvolvimento*, que integra aos elementos semióticos os elementos sociais constitutivos do pensamento humano. Sua segunda influência foi a teoria do signo de Saussure, pois afirma que ela foi necessária “[...] para mostrar em que a apropriação e a interiorização dessas entidades semióticas podem “causar” a emergência do pensamento consciente humano.” (BRONCKART, 2006, p. 5). Além desses autores, o autor cita vários outros, como: Wittgenstein (1961), Habermas (1987), Ricoeur (1986), Schütz (1998); Leontiev (1967), Piaget (1970), Wallon (1938), Humboldt (1835/1974) e Coseriu (2001).

Desse modo, Bronckart, ao trazer um quadro sobre os estudos da apropriação da linguagem, faz questionamentos que levam o leitor a compreender de modo didático as teorias por ele superadas e os estudos que o ajudaram a compôr o interacionismo sociodiscursivo não apenas no plano teórico, mas também no plano prático, presentes nos exemplos de produções textuais autênticas.

Inicialmente, Bronckart explica o desenvolvimento evolutivo do homem com apoio na obra de Hegel, na qual é focado o caráter dialético do desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano. Além disso, busca contribuições da antropologia, da socioantropologia e, principalmente das abordagens sociofilosóficas de Habermas e de Ricoeur.

De acordo com Fogaça & Cristóvão (2008), após 1973, Bronckart ministrou um curso de Linguística para os professores da escola Primária de Genebra e lá obteve um cargo de professor de “Psicopedagogia das Línguas”. Entre seus colaboradores estavam Daniel Bain e Bernard Schneuwly. Segundo Paviani (2011, p.58) “A ênfase das pesquisas, no caso desses autores, recai no estudo das relações entre linguagem e atividade na perspectiva das interações professor/aluno em processos de ensino/aprendizagem.” O ISD (Interacionismo Sociodiscursivo) originou-se dessa sua fase de preocupações didáticas, em que os trabalhos consistiam na elaboração de sequências didáticas para o desenvolvimento de um modelo teórico capaz de ser colocado em prática. Então, nesse momento,

Bronckart e seus colaboradores reexaminaram a abordagem de Vygotsky, a obra de Saussure, o papel da apropriação dos signos na emergência da consciência humana, e começaram a estudar os efeitos produzidos pela matriz dos gêneros textuais e dos tipos de discurso sobre o desenvolvimento humano, nas suas dimensões epistemológicas e praxiológicas. (FOGAÇA & CRISTÓVÃO, 2008).

Desse modo, considera, como Saussure, que a atividade de linguagem é um aspecto fundamental de toda prática social ou individual. Situando-a, conseqüentemente, na ciência humana por entender que ela deve tratar dos aspectos sociais, semióticos, psicológicos e educacionais. E, ainda, entende que os princípios explicativos do humano se situam na construção social e semiótica, uma vez que o comportamento só se explica pela construção e pela evolução das organizações sociais.

A fim de compreender as estruturas sociais, remete-se as obras de Durkheim

e, além disso, apresenta em seu texto conceitos trabalhados por dois pensadores: Bakhtin e Saussure. Em Bakhtin utiliza os conceitos sobre a análise dos gêneros e os tipos de textos, já com Saussure traz a concepção abordada sobre os signos, com objetivo de compreender as relações de interdependência entre linguagem e o pensamento humano. Sobre Bakhtin,

[...] encontramos a complexidade, a incompletude e o inacabamento de pensadores desafiadores, que não produziram teorias acabadas e prontas, que apresentam um caráter intenso e variado nas suas produções, transitando entre diversas áreas do conhecimento, como as ciências humanas, as artes, a literatura, com interesses nos processos de criação artística e estética, com uma postura ética e um comprometimento político. Contribuições ainda hoje revolucionárias, que colaboram significativamente para o debate central no campo das ciências humanas, fundamentalmente no que se refere à relação Eu-Outro e a questão da alteridade. (BUSSOLETTI & MOLON, 2010, p.71).

Portanto, por meio da interação com o outro, que o sujeito se constitui e ao mesmo tempo se apropria do conhecimento e dos costumes sociais. Bakhtin, em *Os gêneros do discurso* (2016), define enunciado como a unidade real da comunicação discursiva, por ser uma realização exterior da atividade mental regulada por uma orientação social mais ampla e imediata na interação entre interlocutores concretos.

4 | QUADRO E QUESTIONAMENTO EPISTEMOLÓGICOS

O capítulo I é intitulado *Quadro e questionamento epistemológicos*, da obra *Atividade de linguagem, textos e discursos*, primeiro livro com textos de Bronckart publicado no Brasil, trata dos aspectos que fundamentam esse quadro teórico, tais como o caráter social da língua e o caráter social do funcionamento psicológico. As várias teorias abordadas no decorrer dos seus seis subtítulos ampliam a visão do leitor sobre o interacionismo social. Essa abordagem investiga os pressupostos básicos da psicologia da linguagem, que toma as unidades linguísticas como condutas humanas, enfocando suas condições de aquisição e apropriação da linguagem e o interacionismo social, como orientadores dessas condutas. Nesse quadro, são delineados os caminhos para um interacionismo sócio-discursivo a partir da análise de textos autênticos. Durante esse percurso, os textos são apresentados como produções sociais no âmbito da linguagem, entendida como atividade entre sujeitos. Logo, as suas “propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (BRONCKART, 2009, p. 21). Assim, essa proposta consiste em estudar a interação verbal efetivada pelo sujeito nas suas relações com o mundo, produzindo seus textos e o conhecimento.

Portanto, não é o texto pelo texto que está em questão, nem seus aspectos linguísticos apenas, mas, fundamentalmente, o texto como portador de sentido, isto é, como algo materializado do mundo vivido, pensado e sócio-historicamente construído. (PAVIANI, 2011, p. 64).

Por isso, Bronckart propõe o ensino da linguagem voltado para o estudo das

práticas de linguagem envolvidas pelo pensamento consciente, ou seja, protagonizadas por um agente dotado de intencionalidade.

Além disso, em relação ao desenvolvimento evolutivo do homem, o interacionismo converge com a problemática evidenciada por Hegel em sua obra *Phénoménologie de l'esprit* que conserva o caráter “[...] dialético do desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano.” (BRONCKART, 2009, p. 22). Essa problemática integra ainda a invertida de perspectiva proposta por Marx e Engels (1845), (1867) e (1894) que critica as várias interpretações metafísicas do mundo em detrimento das tentativas de tentar mudá-lo e evidencia o papel da linguagem e do trabalho para a construção da consciência humana.

E, ainda, ao apresentar a posição do ISD em relação à problemática do desenvolvimento humano, por meio do confronto dos aportes respectivos do interacionismo social de Vigotsky e do construtivismo de Piaget, evidencia a explicação da evolução humana se situa na construção do social por meio do semiótico, uma vez que o comportamento é explicado pelas organizações sociais.

Além disso, o ISD se baseia em três princípios gerais: 1) a problemática da construção do pensamento humano consciente deve estar ligada à construção do mundo e suas relações sociais e produções culturais; os processos de socialização e individuação são vertentes indissociáveis do desenvolvimento humano; 2) os questionamentos das ciências humanas devem apoiar-se na filosofia e preocuparem-se com as questões de intervenção prática; 3) devem ser consideradas as implicações das relações entre aspectos: psicológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos e histórico-evolutivos. Desse modo,

Ensinar e aprender, no universo da escola, são conceitos integrados e estreitamente relacionados pelas ações das partes implicadas a ponto de se pressuporem; são atos que se constituem num mesmo evento. Se os propósitos de um dos lados não interagirem com os propósitos do outro, o evento ensino-aprendizagem não se efetiva. É necessário que se aproximem ou que se constituam pontos de interseção, por meio da interação, ligando-os [...] (PAVIANI, 2011, p. 59).

Tal abordagem difere das visões que concebem esses conceitos como desvinculados um do outro, ou seja, como se o ato de ensinar, uma vez executado, por si só, já assegurasse aprendizagem.

No subtítulo sobre o interacionismo social, o autor defende uma “[...] posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas.” (BRONCKART, 2009, p. 22). Diante disso, ele traz uma vasta bibliografia para sustentar as discussões feitas no decorrer do capítulo e recorre à teoria de Piaget para compreender os processos de construção da psicologia, mas agrega as obras de Vygotsky para explicar o papel do social nesse processo.

Entretanto, em seguida reconhece que na obra de Vygotsky encontra o fundamento mais radical no aspecto psicológico do interacionismo, uma vez que considera elementos históricos e sociais na formação dos sujeitos, uma vez que a partir dos estudos de Vygotsky,

A Psicologia “humaniza-se” ao compreender que viver a vida não é apenas um evento circunstancial nem somente um episódio ocasional, mas é o modo de ser do sujeito nas relações e práticas sociais, no acontecimento que se dá em um determinado contexto concreto e histórico, engendrado pelas diferentes posições sociais ocupadas e pelo lugar singular que cada um ocupa num dado momento. (BUSSOLETTI & MOLON, 2010, p. 74).

E a partir dessa visão, valoriza-se a ação cotidiana de um fenômeno e as possibilidades de estudo e geração do conhecimento científico a partir de um fragmento ou resíduo ou vestígio de um acontecimento único. Portanto, faz

[...] uma releitura crítica da notável obra de Piaget [...] já amplamente feita por alguma corrente da psicologia social, que evidenciam o papel decisivo das condições e das intervenções sociais na formação das capacidades cognitivas das crianças [...]. (BRONCKART, 2009, p.27).

Essa apropriação se torna possível somente a partir do entendimento das relações entre desenvolvimento e aprendizagem, tal como propõe Vygotsky (2007), que afirma que para se descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado é preciso determinar ao menos dois níveis de desenvolvimento: o *nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados* e o segundo, a *zona de desenvolvimento proximal*.

[...] a zona de desenvolvimento proximal é a distancia entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados (VYGOTSKY, 2007, p.125).

Entendendo a aprendizagem como um processo social, a partir dos estudos de Vygotsky, enfatiza o diálogo e as funções da linguagem como colaboradores para o desenvolvimento cognitivo mediado. Em sua teoria, o ensino representa o meio através do qual o desenvolvimento avança, uma vez que os progressos não se efetuam de maneira espontânea, mas eles dependem da qualidade de situações vivenciadas dos alunos com o professor, o seu primeiro leitor (interlocutor).

Além disso, o interacionismo social analisa as condutas humanas como ações situadas, cujas propriedades estruturais e funcionais são produtos da socialização. Desse modo, a linguagem materializa tanto os aspectos psíquicos quanto os sociais por meio de uma “ação de linguagem”, semiotizada em uma situação psico-sócio-histórico-ideológica por “agentes verbais” em interação entre si e com o meio, que constrói consciências individuais e, conseqüentemente, sociais.

Nesse processo, instaurado pela linguagem, o texto constitui-se no embricamento de dois pontos - uma produção individual e única, que se restringe a um sujeito em um determinado momento histórico-social e, ao mesmo tempo, uma produção com aspectos que o incluem em uma gama de outros textos em uma dada esfera social. Portanto, o texto se constitui na relação dialética entre a ação individual e os construtos historicamente construídos que são os gêneros textuais, ou seja, a produção de cada

novo texto “[...] contribui para a transformação histórica permanente das representações sociais referentes não só aos gêneros de textos (intertextualidade), mas também à língua e às relações de pertinência entre textos e situações de ação” (Bronckart, 2009, p. 109).

Por conseguinte, a construção de capacidades cognitivas é vista como resultante de um processo marcado pelo contexto sociocultural e pela linguagem. Apesar de Piaget afirmar que essa visão não deveria nos levar a negar as capacidades cognitivas que procuram se libertar das restrições sociais, culturais ou de linguagem, a opção por Vygotsky norteia seu modo de ver o ensino e a aprendizagem da língua, pois,

[...] dependendo da concepção que se tem de ensinar, pode-se aprender a usar uma língua, como se pode aprender sobre a língua. São aprendizagens que, na sua gênese, de acordo com as concepções (pressupostos epistemológicos), são orientadas por objetivos e diferentes modos de ensinar, fazendo a diferença nos objetivos e modos de aprender. (PAVIANI, 2011, p. 69).

Logo, aprender a linguagem se sobre a língua apesar de advir de uma visão compartimentada das ciências em disciplinas que contribui para a fragmentação do conhecimento, os estudos linguísticos partir do seu uso efetivo da linguagem e de suas relações com as diferentes situações extraverbais possíveis.

Contudo, ao compreender a linguagem como elemento das trocas verbais em relação indissociável com a vida, ou seja, como algo concreto, não se pode deixar que seu ensino seja reduzido à abstrações, que debilitam suas relações com o campo da existência da vida, já que toda ação de linguagem participa de uma atividade humana.

5 | A TAREFA DA PSICOLOGIA

No segundo subtítulo por um interacionismo sociodiscursivo, Bronckart se remete a obra *La signification historique de la crise en psychologie*, de Vygotsky para explicar a tarefa da psicologia. O autor faz uma crítica às correntes behavioristas e cognitivistas, por suprimir a problemática central das interações físico-psíquicas. Ele assume a visão de Vygotsky para explicar a transformação do “psiquismo elementar em um pensamento consciente”, tendo como ponto de partida a retornada da tradição hegeliana e marxista. Ainda neste tópico o autor aborda alguns conceitos presentes na teoria de Vygotsky, por exemplo, a questão da apropriação do conhecimento, o uso de instrumentos, a mediação, o diálogo, a intervenção e zona de desenvolvimento proximal, uma vez que a obra vygotkiana, a partir dos anos 60, contribuiu para a renovação teórica e da psicologia do desenvolvimento, porque enfatiza que a psicologia deve sair de si mesma, para considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas, porque ela

[...] tenta compreender o inexplicável, o enigmático. Isto é fascinante: buscar compreender o vivido por “dentro” que veio de “fora”, mas que não se cristaliza, não se torna estático ou estável, porém não é inefável, indolor e incolor, pelo contrário, significativamente sentido, vivido nas experiências, nas pausas, nas (in)

determinações das in(ter)venções e con(tra)dições em que o sujeito se posiciona na relação com o Outro. (BUSSOLETTI & MOLON, 2010, p.73).

No terceiro subtítulo, intitulado atividade social e linguagem, Bronckart traz o conceito de atividade trabalhado por Leontiev e elucida as diferenças entre o homem e os outros animais. Nesse tópico apresenta uma visão sociológica e histórica das condutas humanas, ao discorrer sobre o caráter social da linguagem, sobre a questão do signo como produto da interação social e sobre a questão da atividade social mediada pelo *agir comunicativo*. Para ele, é por meio da atividade e da linguagem que o homem transforma o meio nos mundos representados.

Pelo fato de que são assim coletivamente organizadas, as espécies animais mostram, portanto, uma atividade coletiva ou “social”, em um primeiro sentido desse termo (a nosso ver muito amplo). A espécie humana caracteriza-se, enfim, pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade. Essa evolução espetacular está indissolúvelmente relacionada à emergência de um modo de comunicação particular, **a linguagem**, e essa emergência que confere às organizações e atividades humanas uma dimensão particular [...]. (BRONCKART, 2009, p. 31, grifo do autor).

Diferentemente, no mundo animal a comunicação se manifesta de maneira não dialógica, pois a correspondência entre o sinal e sua resposta se dá por via direta, sem negociações, que configuram as suas ações em atividades não negociadas por meio de conversações. Para Habermas (1987) apud Bronckart (1999, p. 32) “[...] a cooperação dos indivíduos na atividade é, ao contrário, regulada e mediada por verdadeiras interações verbais, e a atividade caracteriza-se, portanto, por essa dimensão chamada de **agir comunicativo**.”

Baseado em Habermas, Bronckart cita os três mundos de representações coletivas apresentados a partir da dimensão transindividual; mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo, como constituintes do contexto específicos das atividades humanas. O primeiro se refere aos aspectos do mundo físico, o segundo aos conhecimentos coletivos acumulados e o terceiro às características próprias de cada indivíduo.

Sob o efeito mediador do agir comunicativo, o homem transforma o meio (ou o mundo em si, que permanecerá eternamente como um “limite jamais atingido”) nesses mundos representados, que constituem, a partir daí, o contexto específico de suas atividades. (BRONCKART, 2009, p. 34)

Essa afirmação demonstra os efeitos do mundo social sobre os indivíduos, que regula suas modalidades de acesso aos objetos e aos saberes do meio. E, no âmbito da linguagem, isso se dá no momento em que a semiotização dá lugar à atividade de linguagem que se organiza em discursos ou em textos, que se diversificam em gêneros, que se transformam permanentemente.

[...] sendo produtos da interação social (do uso), assim como os textos nas quais se organizam, os signos continuam perpetuamente sob a dependência desse uso e, portanto, os significados que veiculam não podem ser considerados estáveis senão momentaneamente, em um determinado estado sincrônico (artificialmente)... através desses textos e desses signos com significações moventes que se constroem os mundo representados definidores das atividades humanas [...]

Essas atividades se estruturam na negociação de significados nas quais operam o confronto entre representações veiculadas pelos textos contemporâneos e pelos textos das gerações anteriores, efetuam-se, necessariamente, em uma relação de intertextualidade, em suas dimensões sociais sincrônicas e em suas dimensões históricas.

No quarto subtítulo ação e linguagem, o autor analisa as condutas humanas do ponto de vista psicológico a partir de uma unidade de análise baseada em Weber, Habermas e Ricoeur nomeada de “ação”, que apresenta um estatuto duplo: por um lado vista como algo imputado a um indivíduo particular e por outro lado como algo que erige de suas capacidades conscientes de fazer. Pois a interação das dimensões físicas e psíquicas das condutas humanas, que se constituem na apropriação da atividade social pelos humanos mediada pela linguagem.

Sendo assim, o autor elenca a ação como questão central de sua discussão a problemática das capacidades mentais e comportamentais, mas para restringir a significação do conceito de “ação”, ele utiliza a análise indicada por Anscombe, em sua obra *Intention*, na qual utiliza o conceito jogos de linguagem para explicar acontecimentos produzidos na natureza das ações humanas.

E, a partir desse movimento, aponta que a linguagem teria emergido de negociações práticas que estabilizariam relações de correspondência entre representações sonoras e aspectos do meio. Além de ser constitutiva do psiquismo humano, “[...] a emergência do agir comunicativo é também constitutiva do social propriamente dito.” (BRONCKART, 2009, p. 33)

Outro ponto enfatizado nesse subtítulo é a questão da linguagem como construção humana e sua apropriação deste instrumento por meio da interação com outras pessoas.

No quinto subtítulo, é apresentada a problemática central para a psicologia que é a condição de emergência do psíquico. Neste item o autor traz duas questões em relação ao posicionamento monista emergentista herdado por Vygotsky.

No decorrer do texto, o autor busca apoio na análise proposta por Piaget, que mesmo não focando a atividade social, suas discussões foram consideradas como globalmente pertinentes por Bronckart, pois respondem satisfatoriamente a questão sobre os processos de funcionamento biológico e comportamental de todos os organismos vivos, uma vez que, Piaget, em seus estudos com bebês e crianças, demonstra que o contato ativo do indivíduo com seu meio gera progressivamente processos de assimilação e de acomodação que organizam comportamentos cada vez mais estáveis e abstratos, que darão origem aos processos de reconhecimento: diferenciação e generalização. No entanto, esse funcionamento é situado no estágio sensório-motor e, apesar de caracterizar-se pela emergência de formas iniciais de representação: índices e imagens, não possibilita uma atividade de pensamento,

ele permite apenas o desenvolvimento de uma inteligência prática, e não sua transformação em pensamento consciente. Pois, Piaget sustenta que o mesmo processo de interação natural entre indivíduo e os objetos não verbais desenvolverá suas propriedades linguísticas, para ele, o que provoca a interiorização dos signos é o desenvolvimento da autonomia psíquica. Também pelo fato de Piaget não aprofundar-se nos estudos dos signos verbais e nem no papel das intervenções do meio social no desenvolvimento humano.

Essas teses piagetianas, na verdade, são automaticamente rejeitadas a partir do momento em que aceitamos considerar o conjunto das propriedades semióticas da linguagem humana, assim como as condições efetivas de sua apropriação pela criança. (BRONCKART, 2009, p. 52).

Nesse item, o desenvolvimento do funcionamento psíquico dependente do social, pois, para que significação dos signos se estabeleça deverão ocorrer negociações e aprendizagens, porque as produções linguísticas se dão por meio de negociações efetivadas na interação intertextual entre as dimensões sociais sincrônicas e históricas, constituindo um diálogo da produção, em elaboração, com os textos contemporâneos e com os textos das gerações anteriores.

Com ajuda dos estudos de Bakhtin, Bronckart aborda a questão da importância do meio social, do papel que demanda ações de linguagem por meio de relações significativas inseridas em práticas presentes em determinado agrupamento humano.

Sabendo que, por meio da linguagem, ela age sobre os outros, a criança acaba por compreender que, também por meio da linguagem, pode agir sobre si mesma, sobre seus comportamentos, depois sobre suas representações e, então, começa a “pensar” (BRONCKART, 2009, p.55)

Desse modo, a partir de Vygotsky, a linguagem inicialmente serve como meio de comunicação com o social, em seguida torna-se um instrumento de controle dos seus próprios pensamentos, mas mantém-se oralizada e torna-se pensamento quando perde as propriedades externas.

Portanto, a condição para ser concebida como uma ação é a consideração das propriedades psíquicas em relação com as propriedades comportamentais que desencadeiam fenômenos que Vygotsky chama de condutas humanas. Por isso, para o interacionismo sociodiscursivo a ação se constitui como o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.

Em seguida, o autor recorre a Ricoeur para determinar o estatuto e função da estruturação autônoma dos discursos secundários, já que para ele, a sugestão bakhtiniana sobre esses discursos não é satisfatória. “Ricoeur relaciona fortemente a função reestruturante dos discursos secundários ao distanciamento que a escrita opera em relação às situações de produção.” (BRONCKART, 2009, p. 62).

No sexto subtítulo, o autor acrescenta que a tese de Ricoeur teve como base o posicionamento epistemológico de Spinoza, que critica a filosofia cartesiana das abstrações e insere o homem num universo que se relaciona com causas exteriores a

ele. Esse posicionamento configura-se muito atual, uma vez que autores de diversas abordagens metodológicas aderem a sua crítica, tais como: Kant, Piaget, De Mauro, Aristóteles, Croce, Wittgenstein, Saussure, Hegel, Marx, que culmina na proposição de Vygotsky de que “a consciência é, primeiramente, conhecimento dos outros [...]” (BRONCKART, 2009, p. 65), “pois somos em relação a nós mesmo, os mesmos que os outros em relação a nós” (VYGOTSKY 1925/1994 apud BRONCKART, 2009, p. 65).

Assim, Vygotsky converge com as obras de Ricoeur (1986, 1990) e de Habermas (1987) sobre procedimentos dos quais se originam suas teorias em relação às ações de linguagem. Desse modo, o autor mostra a importância de dialogar com diversas teorias para que o leitor tenha uma visão crítica sobre teorias que são tidas como verdades inquestionáveis.

Além disso, enfatiza-se a importância das perspectivas metodológicas que consideram as variedades de ações humanas principalmente as que se orientam para a formação e para o desenvolvimento dos outros seres humanos e afirma que objeto da psicologia deve ser a compreensão da formação escolar e das intervenções educativas.

Portanto, por meio do conhecimento aprofundado sobre algo, torna-se possível transpô-lo, transformá-lo e superá-lo e desse modo, o professor “receptor” pode tornar-se o “agente-produtor” de seu processo pedagógico para formar pessoas capazes de agir no mundo por meio de suas ações de linguagem.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que, da perspectiva da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo, o professor terá que exercitar sua intencionalidade por meio da capacidade de fazer: previsões, antecipações, na tentativa de enxergar o contexto de seus alunos para propor elaborações de produções textuais a partir das situações enunciativas reais e elaborar sequências didáticas que sejam capazes de criar cenários de aprendizagem significativos para que seus alunos possam agir por meio de ações de linguagem. E, assim, suscitar a possibilidade de diálogos e a construção de sentidos na produção do conhecimento como um desafio que deve ser sempre renovado.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRONCKART, J. P. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Ana Rachel Machado, Péricles Cunha. 2.ed. São Paulo: Educ, 2009.

_____. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - **ReVEL**. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf> Acesso em: 15 jun. 2018.

BUSSOLETTI, D. & MOLON, S. I. Diálogos pela Alteridade: Bakhtin, Benjamin e Vygotsky. **Cadernos de Educação**- FaE/PPGE/UFPel v.37- Pelotas p. 69-91, set./dez. 2010. Disponível em: < <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1580/1466>> Acesso em: 11 de jun. 2018.

FOGAÇA, F. C. & CRISTÓVÃO, V.L.L. Resenha: Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. **Trabalhos em linguística aplicada** – IEL. **vol.47 n.1** Campinas Jan./Jun **2008**. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132008000100016&script=sci_arttext> Acesso em: 28 de abr. 2018.

GERALDI, J.W. **Ancoragens** – estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

MACHADO, A.R. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. **Delta**, São Paulo/SP, v. 20, n. 2, dez., 2004, p. 1-16. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/delta/v20n2/24272.pdf >. Acesso em 10 jan 2018.

MILLER, S.; MELLO, S. A. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em criança de 0 a 5 anos**. Curitiba: Pro-Infanti Editora, 2008.

PAVIANI, N. M. S. Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. REP - **Revista Espaço Pedagógico**, v. 18, n. 1, Passo Fundo, p. 58-73, jan./jun. 2011. Disponível em: < <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/viewFile/2066/1293>> Acesso em: 16 de Nov. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SOBRE O ORGANIZADOR

IVAN VALE DE SOUSA Mestre em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Especialista em Gramática da Língua Portuguesa: reflexão e ensino pela Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense. Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília. Professor de Língua Portuguesa em Parauapebas, Pará.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7247-228-9



9 788572 472289