



Educação em Revista - UFMG

ISSN: 0102-4698

revista@fae.ufmg.br

Universidade Federal de Minas Gerais  
Brasil

BRONCKART, JEAN-PAUL  
SOBRE LINGUAGEM, AÇÃO-TRABALHO E FORMAÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DA  
DÉMARCHE ISD ENTREVISTA COM JEAN-PAUL BRONCKART  
Educação em Revista - UFMG, núm. 47, junho, 2008, pp. 273-286  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360915015>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

**SOBRE LINGUAGEM, AÇÃO-TRABALHO E FORMAÇÃO:  
AS CONTRIBUIÇÕES DA DÉMARCHE ISD  
ENTREVISTA COM JEAN-PAUL BRONCKART**

**ABOUT LANGUAGE, ACTION-WORK AND EDUCATION:  
THE CONTRIBUTIONS OF "DEMARCHÉ ISD"  
INTERVIEW WITH JEAN-PAUL BRONCKART**

JEAN-PAUL BRONCKART é professor de Didática de Línguas na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Genebra. Desenvolveu diversos programas de pesquisa sobre epistemologia das ciências humanas e sociais, Análise do Discurso, processos de aquisição da linguagem e didática das línguas. Atualmente, reorientou seus trabalhos para a problemática das relações entre linguagem, ação-trabalho e formação. É autor de mais de 300 publicações científicas, entre as quais a obra *Activité langagière, textes et discours*. Em passagem pela UFMG em novembro de 2007, a convite do IEAT e do PPGE/UFMG, o professor Bronckart concedeu entrevista à professora Daisy Cunha.

*Educação em Revista*: Quais direções, prioridades e tendências de pesquisa se apresentam nos estudos do LAF<sup>1</sup> e da *démarche* ISD<sup>2</sup> atualmente?

*Bronckart*: A primeira coisa a dizer é que os trabalhos do LAF atualmente são uma parte da *démarche* ISD, que é muito maior que o LAF. Os trabalhos da rede ISD e os do LAF são certamente articulados, mas bastante diferentes. O que chamamos de *interacionismo sociodiscursivo* (ISD) é, inicialmente, uma posição epistemológica e uma tomada de posição sobre o desenvolvimento humano, sobre uma ciência do humano e sobre as condições de seu desenvolvimento. É uma posição que é, ao mesmo tempo, sócio-histórica, materialista-dialética e que considera importantes – eu diria que considera centrais – as questões da linguagem e da formação-educação. O livro *Activité langagière, textes et discours* (*Atividade de linguagem, texto e discursos*<sup>3</sup>) serviu um pouco para sistematizar as teses do ISD, mas os seus trabalhos se realizam hoje em uma rede internacional que é bastante grande e eu diria que existem, *grosso modo*, no momento, quatro tipos de trabalho sendo realizados. Os primeiros – refiro-me a trabalhos empíricos, não a reflexões teóricas gerais – são sobre a análise da arquitetura e da organização dos textos, que envolve, ao mesmo tempo, o que se pode ainda chamar de lingüística, mas que atualmente é mais chamado ciência da linguagem ou ciência do texto, sobre as regras de organização

dos textos. Esse trabalho se faz não de uma perspectiva interna, mas de uma externa, isto é, que coloca sempre a problemática dos tipos de relações que existem entre formas lingüísticas e o contexto das práticas sociais, o contexto comunicativo e esse tipo de coisa. Dessa maneira, nossa posição de base está em dizer que, como eu havia dito em *Atividade de linguagem, texto e discursos* e, anteriormente, no *Le fonctionnement des discours*<sup>4</sup> (O funcionamento dos discursos), as formas lingüísticas traduzem as operações psicolinguageiras, e o que nos interessa são as operações sob as formas lingüísticas e a relação entre essas operações e o contexto social. Então, nesse plano, o modelo que havia sido apresentado em *Atividade de linguagem, texto e discursos* foi sempre declarado como um projeto em construção, um modelo provisório; isso quer dizer que esse modelo deve se modificar. O que apresentei aqui, e que vou apresentar em minha conferência na PUC, é alguma coisa em que há uma revisão não-negligenciável do modelo e correções de coisas que eram falsas. Essas correções são feitas, de um lado, em razão dos trabalhos realizados por membros da rede ISD sobre os modelos, particularmente pela equipe de Maria Antónia Coutinho (Universidade Nova de Lisboa), e também pela interação com outras orientações teóricas dentro da análise da estrutura do texto, que são diferentes, mas epistemologicamente compatíveis. E penso, sobretudo, na interação que venho desenvolvendo com François Rastier há cerca de 15 anos, a propósito da qual eu produzi um artigo de síntese<sup>5</sup>. Esse é, então, o primeiro tipo de trabalho que é, de certa maneira, de instrumentação metodológica para abordar outros problemas. Digo, frequentemente, a gente não é lingüista, ainda que tenhamos sido obrigados a fazer um trabalho de lingüística durante uns vinte anos para obter os instrumentos que nos pareciam necessários. O segundo conjunto de trabalhos reúne estudos sobre os sistemas formativos. O desenvolvimento humano na sociedade se realiza grandemente nos quadros de educação/formação, informal/formal, etc. É, portanto, importante analisar como as coisas se passam no terreno educativo. Em um nível que está entre a epistemologia e o posicionamento político, existe a idéia de que, no quadro do ISD, o trabalho é sempre, ao mesmo tempo, trabalho científico e de intervenção na situação real. Sobre esse ponto, o ISD atuou, no início, em interação muito forte com os professores de línguas, em processos que consistiram em reformar os programas de ensino de línguas, com intervenções concretas na Suíça, na França, no Brasil e na Espanha, – posso dizer, nos lugares onde trabalhei com isso –, os trabalhos consistiram em, eventualmente, fabricar séries de manuais para o ensino de línguas e, sobretudo, desenvolver

o que chamamos de seqüências didáticas, ou seja, metodologias de ensino de dimensões textuais que foram criadas a partir dos anos 1980 e que hoje estão espalhadas no mundo inteiro e que são maneiras de racionalizar o ensino textual. Então, esse trabalho sobre as seqüências didáticas exige atualmente uma avaliação, ele está meio suspenso. Era uma abordagem importante, penso ser necessário, no momento, reavaliá-la e imaginar outras formas de intervenção em matéria de didática de texto na escola. Existem críticas a respeito desse método, que são justificadas. O terceiro eixo do trabalho sobre a intervenção é no nível da formação dos adultos. Essa orientação começou no ano 2000, com a constituição do grupo “Linguagem, Ação, Formação” (LAF). Existia a ambição de fazer intervirem nossas análises de texto, de colocá-las a serviço da análise da atividade, que, como você sabe, é hoje uma dimensão importante da formação dos adultos, com suas origens complexas dentro das ciências do trabalho, da ergonomia, da psicologia do trabalho. Mas, ao mesmo tempo, parecia-nos importante não ficar no domínio estritamente escolar, mas ir em direção a outros campos das ciências da educação. Portanto, são esses os dois objetivos pelos quais fomos nessa direção. Por razões que são sempre em parte contingentes, existem interações com Yves Clot, psicólogo de minha geração, com os qual tenho 25 anos de história em comum e, sendo assim, conhecíamos um pouco os trabalhos que eram feitos na área. Um quarto eixo reúne trabalhos, que se encontram, no momento, interrompidos, sobre a questão do desenvolvimento do pensamento consciente e de formas de raciocínio, mas não considerando o ângulo da formação, mas o do desenvolvimento psicológico geral. Eu havia feito, durante cerca de 10 anos, pesquisas sobre a aquisição da linguagem. Orientei certo número de teses sobre a aquisição de textos em diversas línguas, a tese de Joaquim Dolz sobre o catalão, três teses sobre o basco, etc. Mas, metodologicamente, tínhamos certa dificuldade nesses tipos de trabalhos, portanto gostaríamos de retomar o assunto.

*Educação em Revista:* Esses trabalhos foram feitos com públicos infantis ou adultos?

*Bronckart:* Intermediário, mais para adolescentes. Isso quer dizer trabalhar com jovens a partir de 12 anos até 17-18 anos, tendo como tema a análise das relações entre o desenvolvimento do domínio textual e, mais especificamente, do domínio dos tipos de discursos, e o desenvolvimento de tipos de raciocínio, do lógico-matemático ao do senso comum, passando, pelo exemplo, a esquematização, etc. Mas esse “quarto pé” – de certa maneira – do ISD, no momento nós o repensamos, tentamos reexaminá-lo. O LAF então, dentro disso, é um subconjunto do projeto que dirijo

com meus colaboradores próximos e o qual vamos continuar. A parte didática das línguas foi deixada para minha antiga equipe, aqueles que fazem esse gênero de trabalho. É uma divisão de trabalho. Bom, não sei se vamos entrar mais nos objetivos do LAF, mas é preciso compreender também como isso se inscreve em uma Seção, uma parte do que chamamos a *Seção Ciências da Educação*. Dentro das ciências da educação, há uma quarta parte que é sobre a formação de adultos. Dentro do que chamamos *Setor da Formação de Adultos*, há pessoas que trabalham com a análise da atividade propriamente dita, em parte Guy Jobert, Marc Durand, há aqueles que estão mais voltados para a análise político-institucional e meu grupo está mais preocupado com a questão da linguagem. É verdade que há uma tematização sobre a questão da linguagem, mas que faz parte também da divisão de tarefas. Deve-se saber que, ao lado e em colaboração bastante estreita, há pessoas que trabalham sobre outros aspectos.

*Educação em Revista*: A linguagem tem, na *démarche* ISD, um papel central no funcionamento psíquico e no desenvolvimento em geral, tanto quanto nas atividades e ações. Qual é o estatuto atribuído aos tipos de discursos e dos gêneros dos textos na *démarche*?

*Bronckart*: É uma história interessante, eu diria. Nós colocamos, a partir das análises empíricas dos textos, coisas de que eu falo raramente, mas as quais é preciso, mesmo assim, saber, que isso consistiu em recolher, transcrever em alguns casos, um *corpus* que é hoje de 3000 textos do francês contemporâneo e em destacar 27 tipos de unidades lingüísticas ou configurações de unidades que foram publicadas no livro *Funcionamento dos discursos*, o quadro de análise que construímos, em fazer testes estatísticos extremamente elaborados para ver como se distribuem essas unidades e é a partir desta base que colocamos a diferença entre o texto em sua integralidade e partes do texto que qualificamos de tipos de discurso. Então, por que fizemos isso? Porque nos demos conta de que há uma espécie de evidência dos gêneros de texto. Podemos fazer isso quanto ao que é um romance em relação a um sermão, em relação a uma reportagem esportiva, a uma poesia lírica, um conto, etc. Muito bem. Quando fizemos as análises que acabei de mencionar, percebemos que há claras distribuições das unidades, excepcionalmente ao nível dos gêneros. Mas algumas unidades se distribuem de maneira diferencial, em partes, elas mesmas identificáveis, de um romance, de um discurso científico, etc. E são essas partes de gêneros de textos que são identificáveis por suas propriedades lingüísticas diferenciais, que qualificamos como tipos de discurso, ex-

pressão retomada na escola de Cuillerie e em Simonin-Grumbach em particular. Mas, depois de tudo, percebemos que, de fato, a distinção tinha sido analisada de maneira excepcional por Gérard Genette em um texto que se chama *Introdução ao Architexto*<sup>6</sup>. E Genette mostra muito bem que há duas maneiras de analisar o texto, uma que ele chama de “os modos de enunciação”, o que corresponde estritamente aos nossos tipos de discurso, e um outro que são os gêneros textuais. Sua análise consiste em dizer que todos os trabalhos da Antigüidade e de boa parte da Renascença não recaem sobre os gêneros como os definimos, mas sobre os modos de enunciação. E não se pode confundir os dois. É um apoio posterior ao nosso próprio trabalho. Agora o sentido que damos a isso é que as produções textuais são polideterminadas, ou uma interação entre muitas coisas. Para nós, fundamentalmente, os gêneros têm uma interação muito nítida que não é, evidentemente, jamais mecânica ou biunívoca com os tipos de atividades ou de práticas humanas. E quando definimos um gênero como uma maneira de construir a linguagem que é adaptada a um tipo de atividade humana, retemos totalmente essa definição. Os gêneros são articulados a tipos de atividades humanas. Os tipos de discurso são formas lingüísticas que – é essa a nossa hipótese, eu diria – não são dependentes dos tipos de atividade humana, mas estão em estreita articulação com formas de raciocínio humano. Portanto, se eu simplifico, caricatureo um pouco as coisas, eu posso dizer, as dimensões do gênero estão em relação com a atividade social, suas finalidades, seu contexto, seus possíveis ganhos e perdas. A dimensão dos tipos de discurso é ligada ao que chamo de os tipos de raciocínio humano, ou seja, as maneiras de desenvolver o pensamento além da simples proposição, além da simples frase, como organizamos mais amplamente o pensamento. Uma das fontes de inspiração de nossa acepção sobre esse ponto é Foucault na *Arqueologia do saber* e na demonstração que ele realiza sobre o discurso científico, em ocorrência discurso médico, mas que podemos generalizar para outros tipos de discurso. Há uma co-construção dos tipos de discursos e das formas de raciocínio. Outra maneira ainda de resumir: os gêneros têm relação com o social e os tipos de discurso têm mais relação com o cognitivo. Isso está, na verdade, esquematizado, há muitas nuances que se precisaria adicionar e o faremos sobre duas coisas: os gêneros têm geralmente um tipo de discurso majoritário o qual chamamos “o discurso dominante”. Por exemplo, um conto tem como tipo de discurso dominante, a narração, mas pode comportar diálogos que são tipos de discursos secundários, os quais chamamos, por isso, de “discurso reportado”,

reportado à narração. Isso é uma nuance para dizer que os gêneros, portanto, podem ter tipos de discurso dominantes e, de outro lado, as propriedades lingüísticas dos tipos de discurso são coloridas pelos gêneros, ou seja, podemos definir, em média, as propriedades lingüísticas dos discursos teóricos em francês. Mas se esse discurso teórico aparece dentro de um romance ou de uma monografia científica, haverá variações quantitativas. Continuará sendo um discurso teórico, mas há pequenas mudanças que são possíveis. Bem, essas são duas nuances que eu queria colocar.

*Educação em Revista:* Em que medida estes estudos da *démarche* ISD dialogam com aqueles desenvolvidos pela Rede Linguagem e Trabalho?

*Bronckart:* Posso dizer que essas relações supõem, em primeiro lugar, que se clareie o que vem a ser hoje a rede Linguagem e Trabalho porque podemos identificar um conjunto de pesquisadores, de Josiane Boutet a Daniel Faïta. E sabemos que, nesses estudos, as orientações teóricas são muito diferenciadas, indo de abordagens lingüísticas a sociolingüísticas, passando por perspectivas mais sociológicas, em certos momentos, mais psicológicas. Com Yves Clot e Daniel Faïta, minhas relações são excelentes, no sentido de que abordamos a questão do desenvolvimento, com ângulos de ataque diferentes, mas com abordagens epistemológicas completamente compatíveis. Na direção de teses, no convite a pessoas para dar cursos, por exemplo, sobre a instrução “*au sosie*” (ao sósia), a competência está, particularmente, com Livia Scheller, que é uma colaboradora de Yves Clot. Quando fazemos algo, nós a convidamos. É ela quem vem trabalhar nessa abordagem. Minhas relações com outros membros da rede foram mais difíceis, em parte por nossa culpa, porque desembarcamos nesse campo de maneira um pouco selvagem, sem prestar muita atenção a quem já se encontrava nele. Houve alguns pequenos problemas de relacionamento, mas que hoje já estão amplamente ultrapassados. Não temos interação de trabalho, mas temos debates por meio de escritos interpostos, eu diria. Existem dois aspectos sobre os quais eu diria que há uma diferença nas abordagens. Nos trabalhos da rede Linguagem e Trabalho, há uma dimensão que é explicitamente anunciada como militante. Eu, ao mesmo tempo, penso também que nosso procedimento é militante, mas – vou dizer uma coisa... bastante... delicada – tenho às vezes a impressão de que os discursos militantes sobre os pobres trabalhadores que não têm gêneros textuais à sua disposição para falar do trabalho, isso remete também à idéia de Yves Clot que classifico às vezes de romântica, quando ele diz que o trabalho é “impenetrável”. Há uma

sincera e respeitável vontade de levar em conta a situação efetiva dos trabalhadores e, marcadamente, sua situação no plano linguageiro, mas há, paradoxalmente, eu diria, uma espécie de subestimação das capacidades linguageiras efetivas dos trabalhadores: por exemplo na idéia de que estes não disporiam de gêneros textuais lhes permitindo falar de seu trabalho. Não concordamos com esta tese, porque, notamos que eles, os trabalhadores, possuem gêneros textuais próprios, que os constroem e que têm capacidades linguageiras diferentes das capacidades das pessoas que redigem as instruções ou dos professores, das pessoas que trabalham no setor terciário, etc., mas que essas capacidades são reais. Há uma pequena diferença de abordagem que eu penso ser ligada também a uma segunda diferença, que são suas referências lingüísticas. Além do mais, nós abordamos as questões a partir da problemática dos textos, em uma *démarche* descendente, dos gêneros dos textos aos tipos de discurso, às unidades infra-ordenadas. E quando tomamos essa dimensão de gênero textual, é aí que vemos que os trabalhadores possuem gêneros também, que são ligados à sua prática. E nessa corrente, a gente ficou mais sobre a lingüística da enunciação, eu diria globalmente dos atos de linguagem, estamos numa perspectiva mais estruturalista, não estamos próximos da gramática gerativa de Chomsky, estamos numa abordagem da linguagem que é sensível à interação entre a língua e seu contexto. Mas o tamanho das unidades consideradas é antes o enunciado simples. E quando tomamos o que corresponde a uma frase e temos esse tipo de unidade, penso que haja aspectos importantes de capacidades de linguagem que não aparecem. Tomo esses dois pontos de discussão entre as duas abordagens porque versa sobre a problemática ético-política, como nos situamos em relação ao meio do trabalho. Nossa própria proposição é também discutível, enfim, não posso pretender deter a verdade sobre tais questões.

*Educação em Revista*: Qual a importância dos estudos de Leontiev e Vygotsky para a *démarche* ISD?

*Bronckart*: Na origem, há uma orientação fundamentalmente vygotskyana, a construção do humano é histórico-cultural e a linguagem ocupa nela um lugar importante. Em relação a isso, Leontiev desenvolveu a análise de dimensões praxiológicas, mas por razões que são, em parte, a meu ver, contingentes, relacionadas ao contexto da União Soviética, onde, quando Vygotsky faleceu (Leontiev foi formado por Vygotsky), era necessário, por conformidade à versão staliniana do dogma, deixar a linguagem de lado e considerar que a infra-estrutura era mais importante: a praxiologia no sentido estrito. A questão da linguagem em Leontiev desaparece mais ou



menos, não completamente, porque Leontiev era extremamente inteligente e sutil. Então, Vygotsky dá a orientação geral e Leontiev desenvolve bastante fortemente a dimensão praxeológica. Vygotsky é um autor prodigioso e continua a base das referências, há nele uma virtude injuntiva, orientativa. Mas, no plano técnico, como a interiorização da linguagem fundamenta o pensamento? Como funciona realmente a zona de desenvolvimento proximal? Estamos investigando tudo isso, portanto, de algum modo, a tendência hoje é ir em busca de autores que forneçam soluções mais técnicas numa articulação equilibrada entre a orientação mais centrada na atividade prática de Leontiev e a atividade de linguagem em Vygotsky.

*Educação em Revista: Qual a importância e atualidade dos estudos de Saussure sobre o signo para a démarche ISD?*

**Bronckart:** A questão é: quem é verdadeiramente Saussure, o que ele realmente pensou e quais são os trabalhos que ele fez? O *Cours de Linguistique Générale* é um elemento fundamental porque se ele não existisse, nem conheceríamos o nome de Saussure. Essa obra foi escrita a partir da recuperação de anotações de aula por Bally e Sechehaye, e estes dois redatores não tinham epistemologicamente a mesma posição de Saussure e não assistiram aos cursos... O trabalho de Saussure foi inicialmente um trabalho empírico: analisar as línguas, analisar suas mudanças, seu funcionamento, etc. Há dois aspectos que quero sublinhar aqui. A supremacia dos discursos em relação à língua – e nesse plano o 3º *Curso de lingüística geral* que ele deu em 1910-1911 é um curso infeliz. Saussure tinha problemas de saúde e como não ele tinha publicado nada de lingüística geral, quis fazer uma espécie de síntese. Então é um curso cheio de abreviações, em que ele deixa de lado a questão do discurso, da palavra, da diacronia, enquanto, em toda a sua obra precedente, durante 30 anos, ele tinha trabalhado sobre o discurso, mas concretamente, sobre análises de discurso verdadeiras, e trabalhou consideravelmente sobre a diacronia. Portanto, primeiro tema, a supremacia do discurso, a secundariedade da língua e – tema que fica implícito –, a dupla ancoragem da língua, que, para mim, é fundamental para as ciências do humano. O que vem dos textos não deixa sinais apenas na cabeça do sujeito que fala, mas deixa sinais no nível coletivo e há, de fato, além da supremacia do discurso, para Saussure, duas concepções da língua que são a língua interna e a língua comum, o que é, para mim, a base da distinção entre a representação coletiva e a representação individual. Portanto, esse é um aspecto fundamental. O segundo aspecto fundamental, que é ainda mais difícil, é a análise que Saussure faz realmente daquilo que é um signo. Há partes dessa

análise que são usadas no *Cours de Linguistique Générale* que não são falsas em si. Mas isso é, na verdade, a parte aparente do *iceberg* dessa teoria muito complicada, da qual há sessenta ou oitenta páginas no manuscrito *L'essence double* (*A essência dupla*)<sup>7</sup>. A análise que propõe Saussure neste manuscrito traz aspectos importantes para uma ciência do humano, porque o autor demonstra neste texto que os signos são o ponto de junção entre um funcionamento psíquico elementar, como nos animais superiores, e um funcionamento psíquico propriamente humano. Os processos psíquicos colocados em jogo na construção dos signos são a assimilação, a acomodação e a associação, quer dizer, processos simples, herdados, análogos àqueles existentes no mundo animal. O que é novo na espécie, é que estes processos não se aplicam mais somente aos elementos do mundo físico externo, mas dizem respeito aos acordos sociais convencionais: a criação do signo é uma fixação psíquica de acordos sociais. Por isso, podemos dizer, e isso faz voltar a Leontiev e Vygotsky, acentuamos muito fortemente a questão da linguagem e, ao mesmo tempo, a linguagem em si mesma não é nada mais que operações psíquicas herdadas aplicadas a essa novidade que são as interações sociais requeridas nas atividades coletivas. É um paradoxo, mas pode-se dizer: damos enfoque à linguagem e, ao mesmo tempo, dizemos que os signos não são nada mais que formas de cristalização das trocas sociais. Esse é o acréscimo saussuriano sobre o signo.

*Educação em Revista: A démarche* ISD valoriza a linguagem no que ela nos informa sobre o ato/ação em curso. Em que medida vislumbramos o ato de trabalho por meio da linguagem? Como tal perspectiva pode renovar nossa compreensão do trabalho docente e que contribuições trazem para a formação de professores?

*Bronckart*: Quando tratamos do trabalho de qualquer tipo, mas mais especificamente do trabalho docente, podemos indagar para que isso nos serve e o que nos informa sobre a ação em curso e o que podemos perceber do ato do trabalho pelo viés da linguagem. São perguntas interessantes e podemos dizer que não temos respostas para elas. Não é uma forma de “*botter en touche*”<sup>8</sup>, como dizemos na França... “*Botter en touche*” é uma expressão de Rugby: é jogar a bola para fora, esperando acalmar o jogo. Há uma bela frase de Schwartz, que já citei várias vezes, sobre a busca da ação, o caráter inencontrável da ação. Se alguém perguntasse se a linguagem nos informa sobre o ato do trabalho, eu diria não, ela nos informa sobre o processo interpretativo do ato do trabalho por qualquer protagonista, seja ele o próprio trabalhador, seja aquele que concebeu o trabalho ou pesquisadores sobre trabalho. Não se deve pretender, sobre-

tudo, que a linguagem nos informe diretamente sobre o *agir* em si mesmo, ela nos informa sobre sua interpretação. E a atividade do trabalho é multiforme, em consequência existem ângulos de ataque diferentes e o que colocamos empiricamente em evidência com o trabalho, tanto com os professores quanto com os engenheiros, é a mesma coisa, é que a escolha de um ângulo de ataque é consubstancial à escolha de um tipo de discurso. Dizendo de maneira mais adequada, é correlativa à (*escolha...*). Mas uma correlação não é uma causal!... Isso quer dizer que, empiricamente, o que podemos constatar é que se captamos a ação de tal forma, tomamos tal tipo de discurso. Será que é, então, o ângulo de ataque temático que condiciona a escolha do tipo de discurso ou o fato de que a escolha de um tipo de discurso nos obriga a olhar a ação assim? Até o momento não podemos decidir. Isso posto, esse trabalho nos mostra, de certa maneira, o processo pelo qual, eventualmente, os trabalhadores, os professores, constroem suas representações da ação. Nossa *démarche*, por exemplo, hoje, é desenvolver entrevistas com os professores. Um colaborador, Cristian Bota, está retomando as entrevistas com os professores, desse ponto de vista, e, eventualmente, faremos outras. No momento, estamos retomando para tentar compreender, tentar prolongar por meio mesmo da produção das entrevistas, desenvolver os ângulos de ataque sobre o agir e, num dado momento, esperando que dessa confrontação dos fatos das representações do agir que variam, a pessoa que está na entrevista construa outra significação do seu agir – e isso conta –, que se construa uma outra significação. De um lado, o agir em si mesmo é um limite nunca alcançado, eu não sei o que é. Por outro lado, podemos “tocar” a maneira de interpretá-lo, de lhe dar significação, e dizer o que fazemos. Fazer isso é manter em aberto, enriquecer ou recolocar em atividade uma dinâmica de interpretação do agir. O que fazemos quando intervimos em relação às pessoas que se desenvolvem é isso. A direção desse desenvolvimento não é trabalho nosso – eu diria – eticamente, politicamente, não pode ser trabalho nosso, são os gêneros que *se* desenvolvem. Mas o trabalho que podemos fazer é estimular, intervir, favorecer a aplicação da dinâmica interpretativa, seu enriquecimento, etc. Esse é um primeiro nível de respostas à sua pergunta. Eu poderia ver um outro, um segundo que é: podemos, entretanto, tentar construir um conhecimento da natureza do agir dos trabalhadores, principalmente dos professores, combinando dados de fontes diferentes. Com os professores, por exemplo, gravamos aulas em áudio-vídeo, analisamos, temos quase todos os textos concernentes a essas aulas, temos, eventualmente, os documentos de preparação dos professores e as entrevistas com

eles, antes e depois da ação. Temos, então, os documentos prescritivos, as entrevistas e o vídeo: nós, pesquisadores, confrontando esses três tipos de dados, podemos fazer uma espécie de leitura geral da natureza da tarefa e de suas propriedades. Temos elementos de prescrição e elementos que vêm das entrevistas e que nos fornecem alguma parte dos conceitos analisadores do que acontece, isto é, do que vemos no vídeo. Você sabe, se você toma um vídeo, você vê muitas coisas e, ao mesmo tempo, você não vê nada. Bom, isso é uma coisa. Um segundo detalhe, para mim muito importante, nossa pesquisa é enorme, começou no ano 2000 e ainda não analisou nem a metade dos nossos dados. Mas a dimensão comparativa é fundamental, ou seja, quais são as propriedades do *agir docente*? Quando você observa, durante 40 minutos, a maneira como um professor gerencia sua classe, quais são seus gestos, como ele reage aos alunos, como ele provoca a interação deles, etc. OK, você *vê* isso. Mas quando, pouco antes, você analisou como uma enfermeira cuidava dos doentes, como outra enfermeira reagia às urgências e quando você viu ainda como trabalhava um operário frente à sua esteira rolante, então você identifica as propriedades específicas do trabalho docente. E como, notadamente, há uma extraordinária dependência do trabalho docente quanto à reação do meio, ou seja, ao que se passa com os alunos, e, finalmente, podemos falar de uma “navegação sem aparelhos” no decurso de uma aula. Se confrontarmos a outras profissões, encontramos aí uma característica típica, extremamente significativa, do trabalho docente. Há, portanto, duas dimensões comparativas. Há uma dimensão comparativa, o que você vê alimentado analiticamente pelo que dizem os que concebem o trabalho e o que dizem os seus realizadores e, depois, o que você vê comparado ao que você vê em outras profissões. Isso dito, o que obtemos? Uma espécie de identificação geral de propriedade de uma profissão ou de uma tarefa no interior de uma profissão. Dar um curso de alemão não é a mesma coisa que dar um curso de ciências, mas isso fica no nível de um ideal legítimo. Eu concordo plenamente com a posição de Max Weber e com a sociologia compreensiva sobre esse ponto: temos o direito, como pesquisadores, de pegar de imediato as informações em um campo, compará-las e propor um esquema ideal. Mas há uma condição: saber que este esquema é uma idealidade e não a realidade, e que então nós o temos como elemento. E, de alguma forma, a continuação do nosso trabalho é tentar compreender o que faz com que a realidade não seja a mesma que o esquema padrão que adotamos. Porque, forçosamente, haverá distanciamentos permanentemente entre nossos modelos e a realidade. Mas por que esses distanciamentos?

*Educação em Revista:* Em que medida é possível pensar numa ciência do humano?

*Bronckart:* A ciência do humano é uma ciência integrada. No fundamento dessa nossa posição há o *spinozismo* – importante, não comentei aqui, para mim Spinoza significa vinte anos de trabalho com a ajuda de Robert Misrahi, que passou a vida debruçado sobre Spinoza. Há alguns escritos simples sobre o corpo e o espírito em Spinoza, notadamente, que são pequenas maravilhas. Então, nessa perspectiva, há a idéia da continuidade do humano em relação ao mundo vivo e à matéria. Insisto, frequentemente, sobre isso que conduz ao fato de que o universo é um todo e que, portanto, se podemos mesmo distinguir os subsistemas – para falar em termos mais contemporâneos – há, forçosamente, interação entre esses subsistemas... Quando recaímos sobre a problemática do humano, recaímos sobre uma problemática em que a dinâmica, o desenvolvimento, só podem se explicar pelas interações entre os sistemas. O que é verdade também nas ciências da natureza. Mas é isso que é comum: o que é desenvolvimental só pode ser explicado pelas interações entre sistemas. Portanto, de um lado, por realismo, é preciso levar em conta o estado do desenvolvimento das ciências na atual disciplina do humano, não ter a pretensão de revolucionar as coisas e dizer “anulamos tudo isso e fazemos de outra maneira” – isso não tem nenhum sentido historicamente –, entretanto, tentar propor que cada disciplina se dê um conjunto de objetos que ela trata com esse procedimento, etc. Mas que o que ela produz como saber deve poder ser articulado com os outros sistemas que intervmem no funcionamento humano. Isso quer dizer que a abertura necessária não é que um deva fazer o trabalho do outro, mas que o produto do trabalho que é feito em um campo disciplinar seja inteligível, explorável e utilizável por outro, porque há constantemente a construção... uma sociologia que não se ocupa de representações é uma sociologia extremamente limitada, o problema das representações é, ao mesmo tempo, lingüístico e psicológico. Como podemos pensar esses problemas de maneira completamente separada? Bom, reconhecemos certo número de autores interacionistas, quer dizer, que pensam exatamente o que acabo de dizer. Podemos ver que isso abre um caminho na configuração de disciplinas de uma ciência do humano e tenta fazê-las falar de modo que seu produto seja reutilizável reciprocamente. E como eu dizia ainda há pouco, quando fazemos isso, vemos que existem campos nos quais há falta de relação de interações verossímeis entre sistemas. Para mim, a falta maior está entre os sistemas da língua e as representações coletivas. Não conheço traba-

lhós sobre esse gênero de coisas, enquanto podemos achar alguns sobre as relações entre o psiquismo humano singular e a língua interiorizada de Vygotsky e Leontiev. De outro lado, no plano sociológico, no plano da construção dos fatos sociais, a relação com a língua é impensada. E eu sou relativamente otimista sobre o que acontece hoje, no sentido de que acho que as discussões com os sociólogos e entre lingüistas e psicólogos são mais fáceis do que já foram anteriormente, a condição de que as pessoas estejam em um quadro epistemológico interacionista, evidentemente não há diálogo possível com os cognitivistas radicais, com lingüistas chomskianos ou com formas de behaviorismo hiperrestrito.

*Educação em Revista:* Como você explica o interesse dos pesquisadores brasileiros pela démarche ISD?

*Bronckart:* Não é fácil de explicar. Não estou certo de estar à altura de fornecer o que se chama uma explicação, não estou em posição... Posso dizer algumas coisas. Existem aspectos conjunturais. Há o fato de que, num dado momento, chegou a Genebra um certo número de estudantes brasileiros que elaboraram teses e voltaram pra trabalhar aqui. É uma dimensão importante desse interesse. Poderia ter ficado limitado a isso, mas houve uma expansão. Hoje o Brasil é um dos países onde a expansão é mais forte, mas também há, em graus diversos, Espanha, Portugal e Argentina. Penso que o começo da expansão se fez pelas aplicações práticas das seqüências didáticas. O que são seqüências didáticas? São uma forma de – eu digo agora, *a posteriori* – racionalização do trabalho de ensino da expressão oral e escrita que utiliza o modelo de gêneros e tipos de discurso como aparelhagem conceitual e que propõe técnicas muito concretas para abordar problemas de desenvolvimento dos textos. Trabalhamos sobre os programas de instruções dadas aos professores, entre outros aspectos. Havia uma necessidade de reorganizar o ensino sob o ângulo da expressão escrita, num contexto em que o enfoque sobre a gramática era ainda muito forte. Isso foi no fim dos anos 1990. Havia necessidade de fontes teóricas junto a proposições práticas. Nós não sabemos desde quando essa necessidade existia, pois o contato se fez no início dos anos 1990. Imediatamente, a questão das seqüências didáticas foi adotada e utilizada como referência em muitíssimos programas em vários estados. O contato era com universitários, essencialmente. No início, era somente com pessoas da PUC de São Paulo, do LAEL, em particular de Anna Rachel Machado, que traduziu *Activités Langagières* para o português. Não sei quais eram seus contatos com as pessoas que redigiam os programas nacionais, mas é certo que isso se difundiu e logo a progressão se fez:

interesse pelas proposições didáticas; como as proposições didáticas utilizavam os conceitos do modelo, interesse pelo modelo em si mesmo; e como o modelo se inscreve na perspectiva LAF do ISD, então, interesse pelo ISD. Mas o movimento se fez assim, progressivamente, e hoje as pessoas às vezes se interessam somente pela questão didática, às vezes também pelas questões do modelo de texto, porque quem que faz lingüística textual pode ter interesse nisso também, e às vezes também pela questão desenvolvimental, mas a expansão continua. Na Europa, na Espanha, por exemplo, esse trabalho foi extremamente utilizado nos Países Bascos, porque havia uma situação também de demanda, de reorganização do ensino da língua basca.

**Tradução:** Maria do Carmo Barbosa de Oliveira Salgado e Fabien Pinel

**Revisão de tradução:** Daisy Cunha.

**Recebido:** 02/05/08

**Aprovado:** 15/05/08

## NOTAS

<sup>1</sup> Grupo denominado “Linguagem, Ação, Formação”.

<sup>2</sup> Interacionismo Sociodiscursivo.

<sup>3</sup> BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

<sup>4</sup> BRONCKART, J.-P. *et al. Le fonctionnement des discours*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.

<sup>5</sup> BRONCKART, J.-P. Genres de textes, types de discours et “degrés” de langue. Hommage à François Rastier. *Texto XIII*, n. 1, 2008. [http://www.revue-texto.net]

<sup>6</sup> GENETTE, G. Introduction à l'architexte. In: GENETTE, G. *et al.* (Ed.). *Théorie des genres*. Paris: Seuil, 1986. p. 89-159.

<sup>7</sup> Cf. SAUSSURE, F, L'essence double, In: *Exrits de Linguistique générale*, Paris, Gallimard, 2002.

<sup>8</sup> “*botter em touche*” é uma expressão da linguagem oral informal que significa esquivar-se de um trabalho (N.T.)