UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE
https://archive-ouverte.unige.ch

Livre 2006 Extract Open Access

This file is a(n) Extract of:

Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano

Bronckart, Jean-Paul

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37752

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holders for terms of use.

Os oito artigos reunidos neste volume foram publicados no decorrer da última década (de 1996 a 2006) e ilustram as grandes orientações da abordagem do interacionismo sociodiscursivo (ISD), desenvolvida por nós junto a vários colaboradores, desde, aproximadamente, 1980.

[...]

O ISD aceita todos os princípios fundadores do interacionismo social e contesta, portanto, a divisão atual das Ciências Humanas/Sociais: nesse sentido, não é uma corrente propriamente lingüística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto como uma corrente da *ciência do humano*.

A especificidade do ISD é a de postular que *o problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo* para essa ciência do humano. [...] o ISD visa demonstrar que as *práticas linguageiras situadas* (ou os *textos-discursos*) *são os instrumentos principais do desenvolvimento humano*, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas.

(da *Introdução* de Jean-Paul Bronckart)

ISBN 85-7591-055-8
9 788575 910559

www.mercado-de-letras.com.br

Idéias sobre LINGUAGEM

JEAN-PAUL BRONCKART

Anna Rachel Machado
Maria de Lourdes Meirelles Matencio (orgs.)

ATIVIDADE DE LINGUAGEM, DISCURSO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

MERCADO DE LETRAS

JEAN-PAUL BRONCKART

Anna Rachel Machado e
Maria de Lourdes Meirelles Matencio (orgs.)

ATIVIDADE DE LINGUAGEM, DISCURSO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

MERCADO DE LETRAS

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
(CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, SP, BRASIL)

Bronckart, Jean-Paul
Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano / Jean-Paul Bronckart ; organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio; tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio [*et al.*]. – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2006. – (*Coleção idéias sobre linguagem*).

Bibliografia.
ISBN 85-7591-055-8

1. Análise do discurso 2. Interação social – I. Machado, Anna Rachel. II. Lopes, Maria Ângela Paulino Teixeira. III. Matencio, Maria de Lourdes Meirelles. IV. Pinto, Rosalvo Gonçalves. V. Série.

06-3812 CDD-401.41

Índice para catálogo sistemático:

1. Análise do discurso : Comunicação : Linguagem 401.41

Coleção Idéias sobre Linguagem
coordenação: Maria de Lourdes Meirelles Matencio
conselho editorial: Jane Quintiliano Guimarães Silva
Juliana Alves Assis
Maria Beatriz Nascimento Decat

capa e gerência editorial: Vande Rotta Gomide
preparação dos originais: Celso Fraga da Fonseca

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:
© *MERCADO DE LETRAS EDIÇÕES E LIVRARIA LTDA.*
Rua Dr. João Arruda, 32
Telefax: (19) 3241-7514
CEP 13070-050
Campinas SP Brasil
www.mercado-de-letras.com.br
livros@mercado-de-letras.com.br

2006

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.
É proibida sua reprodução parcial ou total sem a autorização prévia do Editor. O infrator estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

SUMÁRIO

PREFÁCIO (*as organizadoras*) 7

INTRODUÇÃO 9

AS UNIDADES DE ANÁLISE DA PSICOLOGIA E SUA INTERPRETAÇÃO: INTERACIONISMO SOCIAL OU INTERACIONISMO LÓGICO? 25

AÇÃO, DISCURSO E RACIONALIZAÇÃO: A HIPÓTESE DE DESENVOLVIMENTO DE VYGOTSKY REVISITADA 59

A ANÁLISE DO SIGNO E A GÊNESE DO PENSAMENTO CONSCIENTE 93

OS GÊNEROS DE TEXTOS E OS TIPOS DE DISCURSO COMO FORMATOS DAS INTERAÇÕES PROPICIADORAS DE DESENVOLVIMENTO 121

QUESTÕES EM JOGO E PROBLEMAS DE NOSSA ABORDAGEM DA ANÁLISE DO DISCURSO 161

AS CONDIÇÕES DE CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS HUMANOS 175

POR QUE E COMO ANALISAR O TRABALHO DO PROFESSOR 203

ENTRAR EM ACORDO PARA AGIR E AGIR PARA ENTRAR EM ACORDO 231

PREFÁCIO

Reconhecido internacionalmente como um dos grandes pensadores que se voltam para o estudo das relações entre linguagem e desenvolvimento humano, filiado à tradição de Spinoza, Marx e Vygotsky, Jean-Paul Bronckart assume um posicionamento epistemológico segundo o qual a linguagem desempenha um papel central tanto no funcionamento psíquico e em seu desenvolvimento quanto nas atividades e ações.

Tal posicionamento o levou, desde muito cedo, a uma abordagem que consideramos transdisciplinar, no melhor sentido do termo, dos fenômenos do humano, buscando subsídios na Filosofia, na Sociologia, na Psicologia e na Lingüística, sendo sua obra difícil de ser categorizada nas compartimentalizações disciplinares existentes.

Para o público brasileiro, a repercussão de seu pensamento se fez sentir sobretudo com a edição da tradução da obra *Activités langagières, textes et discours* (publicada, em francês, em 1996, e lançada, em português, em 1999), na qual se encontram elaborados e (re)formulados os resultados teóricos de inúmeras pesquisas levadas a cabo pelo autor e por sua equipe

PREFÁCIO

Reconhecido internacionalmente como um dos grandes pensadores que se voltam para o estudo das relações entre linguagem e desenvolvimento humano, filiado à tradição de Spinoza, Marx e Vygotsky, Jean-Paul Bronckart assume um posicionamento epistemológico segundo o qual a linguagem desempenha um papel central tanto no funcionamento psíquico e em seu desenvolvimento quanto nas atividades e ações.

Tal posicionamento o levou, desde muito cedo, a uma abordagem que consideramos transdisciplinar, no melhor sentido do termo, dos fenômenos do humano, buscando subsídios na Filosofia, na Sociologia, na Psicologia e na Lingüística, sendo sua obra difícil de ser categorizada nas compartimentalizações disciplinares existentes.

Para o público brasileiro, a repercussão de seu pensamento se fez sentir sobretudo com a edição da tradução da obra *Activités langagières, textes et discours* (publicada, em francês, em 1996, e lançada, em português, em 1999), na qual se encontram elaborados e (re)formulados os resultados teóricos de inúmeras pesquisas levadas a cabo pelo autor e por sua equipe

de pesquisa (Daniel Bain, Bernard Schneuwly, Auguste Pasquier, Joachin Dolz, dentre outros), por mais de uma década.

Portanto, lá se vão dez anos do lançamento dessa obra. Nesses dez anos, o pensamento do autor tem avançado de modo célere.

A ampliação do domínio de pesquisa, envolvendo agora o campo do trabalho e a modificação de sua equipe de pesquisa (dentre outros, com Janete Friedrich, Laurent Filliètaz, Itziar Plazaola, Catherina Bulea, Isabelle Fristallon) tem levado a reflexão anterior a modificações na concepção de ação e atividade – tanto as que envolvem a linguagem quanto as não verbais, a aprofundamentos e reformulações do modelo de análise proposto, e até a posicionamentos políticos e éticos mais claros.

São os resultados desse desenvolvimento que os organizadores se orgulham de apresentar com a edição dessa nova obra em português, coletânea de artigos recentes do autor.

Estamos certos de que, assim, colaboramos para uma melhor compreensão de seu pensamento bem como a consolidação de linhas de pesquisa já existentes e para a abertura de novas linhas de pesquisa no Brasil, nas diferentes áreas que tratam das questões do humano. Acreditamos que esta obra contribuirá, ainda, para apoiar os pesquisadores que ainda crêem na responsabilidade social da palavra científica e, mais ainda, no poder de (re)criação do ser humano diante das determinações sócio-históricas.

As organizadoras

INTRODUÇÃO

Sobre o interacionismo sociodiscursivo

Os oito artigos reunidos neste volume foram publicados no decorrer da última década (de 1996 a 2006) e ilustram as grandes orientações da abordagem do interacionismo sociodiscursivo (ISD), desenvolvida por nós junto a vários colaboradores, desde, aproximadamente, 1980.

Essa abordagem inscreve-se no movimento do *interacionismo* social, da qual é, ao mesmo tempo, uma variante e um prolongamento. Em sua versão original (a de Mead ou a de Vygotsky), essa corrente adotou três princípios gerais:

1) O problema da construção do pensamento consciente humano deve ser tratado paralelamente ao da construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais, sendo os processos de *socialização* e os processos de *individuação* (ou de formação das pessoas individuais) *duas vertentes indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano*.

2) O questionamento das Ciências Humanas deve apoiar-se no admirável *corpus* da *filosofia do espírito* (de Aristóteles a Marx) e deve, simultaneamente, considerar os problemas de *intervenção prática* (e principalmente os de intervenção no campo escolar).

3) Convém contestar a divisão dessas Ciências em múltiplas disciplinas e subdisciplinas, que é decorrente de uma adesão à *epistemologia positivista* herdada de Comte, tendo em vista que os problemas centrais de uma ciência do humano envolvem, de um lado, as *relações de interdependência* que se instauram e se desenvolvem entre os aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, lingüísticos etc. do funcionamento humano e, de outro, os *processos evolutivos e históricos* por meio dos quais essas diferentes dimensões se geraram e se co-construíram.

O ISD aceita todos os princípios fundadores do interacionismo social e contesta, portanto, a divisão atual das Ciências Humanas/Sociais: nesse sentido, não é uma corrente propriamente lingüística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto como uma corrente **da** *ciência do humano*.

A especificidade do ISD é a de postular que *o problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo* para essa ciência do humano. No desenvolvimento da tese partilhada por Saussure e Vygotsky, segundo a qual os signos linguageiros fundam a constituição do pensamento consciente humano, o ISD visa demonstrar que as *práticas linguageiras situadas* (ou os *textos-discursos*) *são os instrumentos principais do desenvolvimento humano*, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas. Essa posição pode, portanto, ser chamada de *logocêntrica*, mas é um *logocentrismo moderado*, que nega qualquer determinismo definitivo do sociolinguageiro: sustentar que as práticas linguageiras são o fundamento (isto é, a

origem) de qualquer funcionamento especificamente humano não nos deve levar a negar a realidade indiscutível da emergência de capacidades cognitivas gerais, que tendem a se liberar das restrições sociais, culturais ou linguageiras, principalmente como Piaget as descreveu. O importante aqui é considerar que a construção de capacidades cognitivas tendencialmente universais é resultado de um *processo segundo*, que se aplica progressivamente às capacidades de pensamento, as quais são, desde seu início, marcadas pelo sociocultural e pela linguagem.

As origens e os princípios do projeto do ISD

O projeto do ISD foi construído progressivamente, no quadro do percurso de minha formação, que pode ser resumida em três etapas.

Primeiro, tive uma formação inicial em Psicologia na Universidade de Liège (Bélgica) e, desde o terceiro ano de estudos (1966), tive o privilégio de me integrar ao *Laboratório de Psicologia Experimental*, de Marc Richelle. Tendo sido formado por Skinner, Richelle aderia ao behaviorismo radical, mas também era sensível aos aportes da Psicologia soviética (ele ministrava um curso consagrado exclusivamente a Vygotsky) e se interessava pelos aspectos técnicos da *Gramática Gerativa* de Chomsky, que começava a ser difundida na Europa. Sob a direção atenta desse "mestre", primeiro desenvolvi pesquisas sobre o condicionamento animal (conferir Richelle, Bronckart *et al.* 1967) e, apesar de ter rejeitado os princípios teóricos do behaviorismo, sempre mantive a preocupação de "higiene" metodológica dessa corrente, o que explica que, em meus trabalhos sobre textos, os métodos preliminares de análise foram uma aplicação estrita do *distribucionalismo* de Bloomfield. Além disso, tive uma formação nos procedimentos de análise da *Gramática Gerativa* e, posteriormente, sempre acompanhei as evoluções dessa corrente, cuja epistemologia inatista, desde o início, foi por mim

rejeitada (conferir Bronckart 1977). Ao contrário, aderi firmemente aos princípios psicológicos de Leontiev, Luria e Vygotsky, e foi no quadro teórico desses autores que produzi meu memorial de final de estudos, abordando *o papel regulador da linguagem*, cujas sínteses foram parcialmente publicadas nas revistas Neuropsychologia[1] (Bronckart 1971) e *Human Development* (Bronckart 1973).

Esse trabalho já trazia uma crítica a Piaget, a qual Richelle julgou tão excessiva que decidiu enviar-me a Genebra, a fim de fazer com que eu me confrontasse com a "realidade" do construtivismo piagetiano (no âmbito de uma bolsa de estudos de um ano, mas cujo efeito se prolongou até hoje!). Nessa segunda etapa de formação, trabalhei no *Centro Internacional de Epistemologia Genética* (CIEG) de Piaget e na *Unidade de Psicolingüística*, logo que Sinclair De Zwart a criou. No quadro do CIEG, desenvolvi várias pesquisas estritamente piagetianas, publicadas posteriormente na série *Études d'Épistémologies Génétiques* (conferir, por exemplo, Bronckart e Karmiloff-Smith 1978). Na Unidade de Psicolingüística, implementei dois programas de pesquisa referentes ao desenvolvimento da linguagem: um deles centrou-se na compreensão e, mais particularmente, nas estratégias adotadas pelas crianças para interpretar os valores funcionais da ordem das palavras (conferir Sinclair e Bronckart 1972) e o outro voltou-se para a produção, visando analisar os valores aspectuais e/ou temporais atribuídos pelas crianças aos tempos verbais (conferir Bronckart e Sinclair 1973). Nas pesquisas sobre a compreensão do papel da ordem das palavras, os resultados ainda foram interpretados buscando-se conciliar a abordagem estrutural de Chomsky e a perspectiva de desenvolvimento de Piaget. Entretanto, essas referências teóricas mostraram-se inapropriadas para a interpretação dos resultados

1. Nota de tradução: As referências às obras mencionadas pelo autor foram mantidas em francês, a fim de que o leitor possa, caso se interesse, buscar os originais efetivamente citados.

das pesquisas sobre os valores dos tempos verbais. Para encontrar referências pertinentes para esse campo, segui uma formação complementar em lingüística enunciativa sob a direção de Culioli e adotei seu modelo como quadro interpretativo de meu trabalho de tese (conferir Bronckart 1976). Simultaneamente, conscientizei-me do fato de que os valores dos tempos verbais só poderiam ser realmente analisados em um quadro textual global (conferir Bronckart 1982), o que me levou, por um lado, ao estudo da obra de Bakhtin e, por outro, a uma formação em análise dos discursos, principalmente por meio de um debate permanente e amigável com Jean-Michel Adam e seus trabalhos.

Paralelamente a essas pesquisas, desde 1973, dei um curso de Lingüística para formadores e professores da escola primária de Genebra, na Seção das Ciências da Educação, e foi nessa seção que assumi, em 1976, a função de professor de *Psicopedagogia das Línguas*. Nesse novo quadro, formei-me em Ciências da Educação e confrontei-me, de modo especial, com o problema das condições de adaptação dos modelos teóricos e dos resultados das pesquisas empíricas à realidade das salas de aula e do trabalho do professor (problema esse que depois foi chamado de "transposição didática"). Ao lado de vários colaboradores e principalmente de Daniel Bain e Bernard Schneuwly, organizei uma estrutura de formação/pesquisa, para a qual contribuíram vários professores de língua, que visava fornecer-lhes alguns critérios que fossem, ao mesmo tempo, racionais (ou teoricamente fundados) e didaticamente adaptados para o domínio da *expressão escrita*.

Foi dessa preocupação didática que emergiu o projeto do ISD propriamente dito. Em uma primeira fase, os trabalhos voltaram-se para a criação e a testagem das *seqüências didáticas* (conferir Commission "Pédagogie du texte" 1985) e para a elaboração de um modelo teórico capaz de sustentar e de esclarecer essa abordagem prática de ensino. Diversos esboços desse modelo foram elaborados (conferir Bain, Bronckart *et al.* 1982; Bain, Bronckart e Schneuwly 1985), antes que fosse apre-

sentada uma primeira versão exaustiva, em *Le fonctionnement des discours* (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud e Pasquier 1985), que teve origem em um instrumento metodológico e em uma primeira série de análises empíricas. Em uma segunda fase, a abordagem visou aperfeiçoar o modelo teórico inicial e, sobretudo, ressituar a questão das condições e das características da atividade de linguagem, no quadro do problema do desenvolvimento humano. Isso a levou a: (i) reconvocar a abordagem vygotskyana e a questionar sua base filosófica; (ii) reexaminar, com fundamento na obra de Saussure, o papel da apropriação dos signos na emergência da consciência humana e, por fim, (iii) estudar os efeitos produzidos pelo domínio dos gêneros de textos e dos tipos de discurso no desenvolvimento, tanto em suas dimensões epistêmicas quanto praxiológicas. Em *Atividades de linguagem, textos e discursos* (Bronckart 1997/1999), foi proposta uma primeira síntese dessa abordagem, que prossegue até hoje, em diferentes direções, e que os artigos reunidos neste livro ilustram.

Uma escolha de textos

O primeiro artigo selecionado, *As unidades da Psicologia e sua interpretação*, apresenta a posição do ISD quanto ao problema do desenvolvimento humano, por meio de uma confrontação dos aportes do interacionismo social de Vygotsky e do construtivismo de Piaget (redenominado, nesse artigo, de "interacionismo lógico"). Examinando a obra de Vygotsky, centro-me primeiro no projeto epistemológico formulado em *La signification historique de la crise en psychologie* e nas fontes filosóficas em que ele se inspirou (Spinoza, Hegel, Marx). A seguir, discuto o esquema do desenvolvimento do pensamento consciente proposto em *Pensée et langage*, ressaltando sua pertinência global, mas também identificando diversos problemas não resolvidos, que sinalizam uma certa contradição do

autor entre os princípios epistemológicos e as propostas psicológicas mais concretas. Examinando a obra de Piaget, aponto que, primeiro, esse autor se recusou a assumir uma base filosófica precisa, o que o levou à escamotear a questão do estatuto ontológico do psiquismo humano, para se centrar no problema das condições de construção dos conhecimentos humanos (possibilitadas por esse psiquismo). A seguir, mostro que essa Psicologia do Desenvolvimento, totalmente centrada nas "categorias do entendimento" descritas por Kant em *Critique de la raison pure,* visa demonstrar que elas não são inatas (ou *a priori*), mas se constroem em uma sucessão de "estágios". Finalmente, discuto as duas formas de interpretação de dados assumidas por Piaget: a explicação por modelos e a explicação genética. A partir da comparação entre Vygotsky e Piaget, mobilizo as teorias da ação (sobretudo as de Anscombe, Habermas, Ricoeur), sustentando que a unidade de análise da psicologia piagetiana é da ordem do "acontecimento natural", enquanto a da psicologia vygotskyana é da ordem da "ação significante" e sustentando também que, dado que o modo de funcionamento do pensamento consciente é de ordem praxiológica, tal como o descreve Piaget (como um sistema de "implicação de significações"), esse modo de funcionamento só pode ser resultado da interiorização das propriedades das atividades coletivas e da linguagem. Finalmente, exponho minha própria posição, que visa "aliar a riqueza dos dados empíricos e o rigor de análise de Piaget à pertinência das questões e da posição de Vygotsky", propondo, nessa perspectiva, uma reformulação do problema do desenvolvimento e uma reflexão sobre as condições de construção de uma verdadeira "explicação genética".

Mesmo se o ISD adere, explicitamente, ao quadro epistemológico de Vygotsky, isso não implica, como mostrado no referido artigo, ser necessário aceitar o conjunto das propostas psicológicas desse autor sem nenhum reexame. É exatamente para tal reexame que se volta o artigo *Ação, discurso e racionalização: a hipótese de Vygotsky sobre o desenvolvimento revisi-*

tada (cap. 2). Aí mostro que, em *Pensée et langage*, Vygotsky propõe uma análise das condições de emergência do pensamento e da linguagem que toma a forma de um "esquema em Y" que se pode resumir do seguinte modo:

a) No decorrer dos quinze primeiros meses da vida da criança, coexistiriam duas "raízes de desenvolvimento" distintas: uma, chamada "estágio pré-verbal da inteligência", que corresponde mais ou menos ao estágio sensório-motor de Piaget, na qual a criança chega à construção de imagens mentais mais ou menos estáveis; e outra, chamada "estágio pré-intelectual da linguagem", que tem relação com a evolução das capacidades de comunicação, na qual a criança chega à construção de uma forma de protolinguagem.
b) Aos quinze/dezoito meses, essas duas raízes se encontrariam e se uniriam, o que levaria à transformação das imagens não verbais (e idiossincráticas) em representações verbais (e, portanto, socializadas) e à transformação da protolinguagem em uma verdadeira linguagem, constituída por signos com valor declarativo.
c) Depois dessa fusão, a linguagem evoluiria em duas direções funcionais: em uma direção social, traduzindo-se pelo rápido desenvolvimento das capacidades de comunicação verbal, e em uma direção individual, dando lugar à interiorização dos signos, sinônimo da constituição do pensamento consciente.

Reexaminando esse esquema, critico principalmente a descrição vygotskyana do "estágio pré-verbal da inteligência", salientando que o bebê, na verdade, está, logo no início de sua vida, mergulhado em um mundo de pré-construídos sociais, que medeiam suas relações com o meio e, portanto, a construção de

suas primeiras imagens mentais. Saliento também, como outros autores, a ausência de uma verdadeira conceituação praxiológica em Vygotsky e, apoiando-me nas teorias contemporâneas da ação (principalmente nas de Anscombe, Habermas e Ricoeur), enfatizo o papel decisivo da atividade de linguagem na construção das próprias ações e dos conhecimentos declarativos. Com isso, contesto a hipótese vygotskyana a respeito das duas raízes disjuntas de desenvolvimento, mas assumo plenamente a hipótese do papel decisivo da interiorização dos signos sociais na constituição e no desenvolvimento do pensamento consciente.

O artigo *A análise do signo e a gênese do pensamento consciente* (cap. 3) constitui-se então como uma tentativa de demonstração dessa última hipótese, articulando-se com um reexame empírico dos dados analisados por Piaget em *La formation du symbole,* já apresentado em Bronckart (1997b). Essa demonstração teórica baseia-se em Saussure e, particularmente, em sua análise da natureza do signo lingüístico. Apresento as quatro propriedades dos signos postuladas pelo autor (seu caráter imotivado, radicalmente arbitrário, discreto e "dinâmico") e mostro que a interiorização dessas propriedades pela criança é suficiente para explicar a transformação radical que sofre a organização psíquica que emerge no estágio sensório-motor: enquanto essa organização é difusa e idiossincrática, a interiorização dos signos vai aí introduzir unidades representativas delimitadas, autonomizadas em relação aos reforços externos, desdobradas (como envelopes sociais que reúnem imagens mentais individuais) e que, desse modo, podem ser acessadas pelos próprios sujeitos. Avançando nessa análise, sustento que é a interiorização posterior das relações predicativas da língua que permite que essas unidades se organizem de acordo com o regime de "implicação de significações", que caracteriza as operações do pensamento consciente.

O artigo *Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento* (cap. 4) resume as principais teses do ISD sobre o estatuto da lingua-

gem, dos gêneros de textos e dos tipos de discurso, assim como sobre o papel que desempenham os tipos de discurso no processo de desenvolvimento humano. Em relação ao estatuto da linguagem, com base em diferentes referências teóricas (na filosofia marxista, nas correntes da física dinâmica, em Voloshinov, em Frege, Saussure e Wittgenstein) apresento os argumentos que nos levam a rejeitar radicalmente a "doxa lógico-gramatical", por muito tempo dominante, e a aderir a uma concepção que confere à atividade significante humana um papel decisivo na emergência, organização e desenvolvimento do funcionamento cognitivo. Em relação ao estatuto dos tipos de discurso, depois de comentar os conceitos propostos para apreender a dimensão praxiológica da linguagem, apresento sucessivamente: (i) uma análise das dimensões, ao mesmo tempo, "únicas" (textualidade) e genéricas de qualquer produção textual; (ii) uma análise das condições sincrônicas da produção textual; (iii) nosso modelo da arquitetura textual, com ênfase especial no estatuto e nas características dos "tipos de discursos". Sobre o terceiro tema, isto é, sobre o papel dos gêneros e dos tipos de discursos no desenvolvimento cognitivo, apresento apenas um esboço (para mais detalhes, conferir Bronckart 2004), tratando da orientação geral da abordagem do ISD no que se refere a esse papel.

No modelo da arquitetura textual proposto pelo ISD, as unidades lingüísticas chamadas de "tipos de discurso" são centrais, no sentido de que elas dão conta dos diferentes "mundos discursivos" que podem ser construídos e combinados nos textos e porque é a essas "unidades macrossintáticas de base" que se aplicam diversos mecanismos de textualização (conexão e coesão, por exemplo) e os de responsabilização enunciativa (vozes e modalizações). Entretanto, a utilização, nesse nível, do termo "discurso" (em "tipos de discurso" ou em "mundos discursivos") traz um problema, dado que, em vários quadros teóricos, prefere-se utilizar esse termo para designar a atividade de linguagem em contexto, em oposição às dimensões do sistema da língua e aos textos concretos que são produto dessa atividade. Extraído de um artigo mais longo (Bronckart e Stroumza 2002), o capítulo 5, *Questões em jogo e problemas de nossa análise dos discursos*, apresenta os argumentos que nos levaram a adotar e a manter essa acepção do termo "discurso", apesar dos problemas de compreensão que podem resultar dessa nossa opção. Os dois argumentos essenciais são:

a) na acepção dominante, esse termo designa a realidade primeira da linguagem, que é a de ser atividade significante; portanto, a nosso ver, o termo "atividade de linguagem (ou linguageira)" é suficiente para dar conta desse nível e, além disso, duplicar essa expressão com a de "discurso" leva, de fato, a se admitir que há uma outra realidade mais fundamental que ela (por exemplo, o sistema da língua);

b) é no nível das unidades lingüísticas designadas pelo termo "discurso", em nossa acepção, que se desenvolvem os processos mais fundamentais de "formatação semiótica" das representações que transitam entre os registros do coletivo e do individual.

Os três artigos seguintes focalizam mais explicitamente os problemas da educação e da formação. Em *As condições de construção dos conhecimentos humanos* (cap. 6), analisamos primeiro as três principais posições sobre o desenvolvimento que têm influência nos processos educacionais, principalmente nos escolares: a tradição escolástica e sua reformulação parcial por posicionamentos behavioristas, explícitos ou implícitos; o "modernismo", que tem sua origem em Comenius e que é desenvolvido pelos promotores da "Escola Nova" ou da "Educação Ativa", apoiando-se na Psicologia do Desenvolvimento de Piaget, e a abordagem sócio-histórico-cultural, herdada de Vygotsky e do interacionismo social. Em um segundo momento, e baseando-me nessa última posição, desenvolvo uma análise de

alguns dos conceitos, dispositivos e métodos atualmente propostos no campo da formação. Primeiro, discuto as abordagens inspiradas na "lógica das competências" e mostro que, apesar de visarem à exploração de dimensões importantes (e muito pouco exploradas) dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento, a ausência de uma definição teórica aceitável das "competências" assim como das condições econômico-políticas de sua instauração como objetivos de formação faz com que esse movimento, tal como se apresenta hoje, possa ser considerado como originário, essencialmente, da ideologia, devendo, portanto, ser contestado. A seguir, centro-me nas abordagens de "análise das práticas" ou de "análise do trabalho", apresentando as razões que levaram o ISD a se integrar a esse movimento e as grandes linhas do programa de pesquisa e de formação desenvolvidas nessa perspectiva. Enfim, com base nos primeiros resultados desse programa de pesquisa, proponho uma reconceituação da noção de "competência", enfatizando sua dimensão "dinâmica".

O artigo *Por que e como analisar o trabalho do(a) professor(a)?* (cap. 7) ilustra um aspecto desse programa de pesquisa, cujo esquema global é apresentado resumidamente, abrangendo três situações de trabalho e visando analisar:

- **(i)** as características comportamentais e linguageiras do trabalho real;
- **(ii)** as representações da atividade de trabalho construídas pelas instituições e pelas pessoas que nele estão envolvidas;
- **(iii)** os efeitos dessas análises interpretativas da atividade na formação e/ou no desenvolvimento potencial.

Enfocando especificamente o trabalho do professor, primeiro apresento as razões que levaram as didáticas das disciplinas escolares a se interessarem pela análise das "realidades"

desse trabalho e, para isso, a emprestarem os conceitos e os métodos da ergonomia. A seguir, apresento os princípios que orientam essa pesquisa (como, por exemplo, a concepção da ação como "figura interpretativa" construída a respeito da atividade, figura essa cujas propriedades dependem principalmente do contexto de produção dos textos interpretativos e das escolhas discursivas efetuadas nesses textos) e os principais conceitos utilizados para codificar os dados coletados. Enfim, resumo alguns dos resultados obtidos, que confirmam a importância do distanciamento existente entre o trabalho prescrito e o trabalho real e a dificuldade e até mesmo a "repugnância" que os professores sentem (ao contrário de outros tipos de trabalhadores) para entrar no detalhe concreto de suas tarefas cotidianas.

Finalmente, o último capítulo, *Entrar em acordo para agir e agir para entrar em acordo* (cap. 8) apresenta um conjunto de reflexões sobre o estatuto das ciências da educação e das intervenções formativas, reflexões essas fortemente inspiradas pelos resultados teóricos e empíricos do programa de pesquisa descrito no capítulo 7. Esse texto propõe, primeiro, uma análise histórica das relações conflituosas entre pesquisas "básicas" e pesquisas "aplicadas" ou "intervencionistas", que marcaram as Ciências Humanas/Sociais no decorrer do século XX, e propõe o que poderia ser o estatuto e as tarefas específicas das Ciências da Educação contemporâneas. Depois de reformular o problema do desenvolvimento praxiológico, tal como o concebe o ISD, discuto o movimento alternativo que caracteriza as relações entre registro da linguagem e registro do agir e do conhecimento: por um lado, é necessário que entremos em acordo (verbalmente) para podermos agir e, por outro, é *no* agir e *pelo* próprio agir que verdadeiramente nos compreendemos e que construímos nossos conhecimentos. Enfim, esse texto termina com algumas interrogações em relação às condições sob as quais a análise do agir poderia se mostrar efetivamente formadora.

Tradução: *Anna Rachel Machado (PUC-SP)*

Publicações de Bronckart mencionadas
(por ordem cronológica)

RICHELLE, M., BRONCKART, J.-P *et al.* (1967). "L'amassement comme motivation dans le conditionnement du Hamster", *Psychologica Belgica*, nº 7, pp. 67-74.

BRONCKART, J.-P. (1971). "Le rôle régulateur du langage: critique expérimentale des travaux d'A.R. Luria", *Neuropsychologia*, nº 8, pp. 451-463.

SINCLAIR, H. e BRONCKART, J.-P. (1972). "S.V.O. A linguistic universal? A study in developmental psycholinguistics", *Journal of experimental Child Psychology*, nº 14, pp. 329-348.

BRONCKART, J.-P. (1973). "The regulating role of speech. A cognitivist approach", *Human Development*, nº 16, pp. 417-439.

BRONCKART, J.-P. e SINCLAIR, H. (1973). "Time, tense and aspect", *Cognition*, nº 2, pp. 107-130.

BRONCKART, J.-P. (1976). *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*. Bruxelas: Dessart & Mardaga.

_____. (1977). *Théories du langage. Une introduction critique*. Bruxelas: Dessart & Mardaga.

BRONCKART, J.-P. e KARMILOFF-SMITH, A. (1978). "Généralisations relatives à la pression et à la réaction", *in:* PIAGET, J. e HENRIQUES, G. (eds.), *Recherches sur la généralisation.* Paris: PUF: pp. 169-191.

BRONCKART, J.-P. (1982). "Verbes et catégorie verbale. Vers une approche textuelle", *Bulletin CILA*, nº 35, pp. 7-20.

BAIN, D., BRONCKART, J.-P. *et al.* (1982). "Classification de textes pour la rédaction et l'analyse", *Cahiers de la section des Sciences de l'Éducation*, nº 28.

BAIN, D., BRONCKART, J.-P. e SCHNEUWLY, B. (1985). "Typologie du texte français contemporain", *Bulletin CILA*, nº 41, pp. 7-43.

Commission "Pédagogie du texte" (1985). "Contribution à la pédagogie du texte", *Cahiers de la section des Sciences de l'Éducation*, nº 40.

BRONCKART, J.-P., BAIN, D., SCHNEUWLY, B., DAVAUD, C. e PASQUIER, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé. Tradução: MACHADO, A.M. e CUNHA, P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.

_____. (1997b). "Semiotic interaction and cognitive construction". *Archives de psychologie*, nº 65, pp. 95-106.

BRONCKART, J.-P. e STROUMZA, K. (2002). "Les types de discours comme traces cristallisées de l'action du langage", *in:* ROULET, E. e BURGER, M. (eds.), *Les analyses de discours au défi d'un dialogue romanesque.* Nancy: Presses Universitaires de Nancy: pp. 213-263.

BRONCKART, J.-P. (2004). "La médiation langagière, son statut et ses niveaux de réalisation", *in:* DELAMOTTE-LEGRAND, R. (ed.), *Les médiations langagières*, vol. 2, *Des discours aux acteurs sociaux*. Rouen: Presses Universitaires de Rouen: pp. 11-32.