

Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart

*Neires Maria Soldatelli Paviani**

Quando uma pessoa limita-se à instrução oficial, então, no fim, torna-se um funcionário do saber.

Bakhtin, 2008, p. 39

O que o ser humano é só pode ser ensinado e aprendido na relação com o Outro.

Paviani, 2011

Resumo

Este artigo examina o conceito de aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo (ISD), de Jean-Paul Bronckart (2006). Explicita alguns conceitos afins na educação, como linguagem, ação, atividade social, produção textual, competência, gêneros textuais, tipos discursivos, entre outros, que fazem parte dos processos de ensino/aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem. Linguagem. Educação. Interacionismo sociodiscursivo.

Introdução

Para entender a concepção de aprendizagem na obra de Bronckart *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano* (2006), é preciso, primeiramente, estabelecer as grandes coordenadas de sua teoria, os pressupostos epistemológicos, os quais nos permitem esclarecer seu conceito de aprendizagem. E é desse cenário que

* Professora na área de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de Caxias do Sul - Mestrado. E-mail: npaviani@hotmail.com

Recebido: 22/05/2011 – Aprovado: 06/06/2011

este texto parte para verificar como a teoria do interacionismo sociodiscursivo desse autor concebe esse conceito. Essa teoria, como as demais, tem contribuições de vários estudiosos da linguagem, dentre as quais se destacam as de Bakhtin. 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.

Bakhtin, ao criticar o ensino quando da fase de sua formação, em uma das conversas com Duvakin, chama a atenção para a experiência de aprender que teve: “Eu me formei estudando por conta própria. Tudo e sempre” (2008, p. 39). Essa declaração autobiográfica pode parecer um enunciado comum. No entanto, muitas pessoas devem ter tido semelhantes experiências de aprendizagem, ou ainda, em razão dessas, devem ter proferido enunciados dessa natureza: “Aprende-se, apesar dos professores, da escola...”, “A vida ensina mais que a escola”.

Nesse sentido, parecem ser importantes os processos que constituem o ato de aprender em relação ou não com o ato de ensinar. Essas considerações são demasiadamente complexas, mas, para o desenvolvimento deste trabalho, a questão é enfatizar a aprendizagem que se efetiva em período de escolarização, verificando em que sentido é assumida por quem é responsável por ela no ato de ensinar.

O conceito de aprendizagem está vinculado ao conceito de ensinar, que na expressão “ensino-aprendizagem” ten-

ta conjugar as partes envolvidas nesse processo. Muitas vezes esses conceitos são entendidos como desvinculados um do outro, ou seja, como se o ato de ensinar, uma vez executado, por si só já assegurasse aprendizagem.

O professor que tem essa concepção de ensinar entende que, se “exerce sua função”, “dá o seu recado”, a questão do aprender fica por conta do aluno, ou depende deste: se aprendeu, é porque estudou; se não aprendeu, é porque foi relapso, não se empenhou o suficiente. Assim, o conceito de *aprender* é um pressuposto que está implícito nas malhas de um processo que se confunde com a própria vida, com a cultura e modo de ser de cada indivíduo e grupo.

Entretanto, a escola possui (a) a tarefa de ensinar as novas gerações, (b) o objetivo de levá-las a aprender a vida e o mundo, a sociedade, (c) a possibilidade (via formação) de criar condições aos jovens e adultos de exercerem ocupações e profissões. Por isso, o aprender não é apenas um *a posteriori* do conceito de *ensinar*, mas é um conjunto de ações das práticas pedagógicas que se dão concomitantemente e num *continuum*.

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, como duas faces de uma moe-

da constituindo uma unidade. Trata-se de partes que se pressupõem colaborativas nas ações ético-educativas, movidas por interesses comuns ou que estejam igualmente interessadas (do latim *inter + essere* = estar/ser dentro), caracterizando-se como um processo de ensino-aprendizagem, envolvendo professor e aluno como sujeitos cooptados.

O que se quer aqui, enfim, e obviamente sem pretender esgotar a questão, é: (a) expor de modo sucinto os pressupostos e as implicações epistemológicas nas teorias de aprendizagem; (b) mostrar como esses pressupostos são mediados pelas diferentes concepções de linguagem.

O ato de ensinar dependendo de concepções de linguagem

Antes de examinar as contribuições de Bronckart (1999, 2006), é oportuno recordar que para Bakhtin (1997), em se tratando de ensino de uma língua natural, a concepção que se tem dela é importante para entender os processos de aprendizagem. Ele entende que a competência linguística tem a ver com a utilização da língua que permeia todas as atividades humanas, efetivando-se em forma de enunciados orais e escritos, não necessariamente sabendo sobre as normas que a rege, embora essa tenha sido a ênfase dada pelas teorias de ensino de um modo geral.

Na perspectiva de Bakhtin (1997), é preciso ficar longe do ensino de palavras ou frases desconectadas de sua

situação enunciativa, porque entende que no ensino em que se estabelecem essas conexões fica claro para o aluno que cada enunciado “reflete” as condições específicas e os propósitos de cada uma das *esferas da atividade humana*, elaborando seus tipos “relativamente estáveis” de enunciados – gêneros do discurso – heterogêneos, caracterizados pelo *conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional*.

O autor classifica esses gêneros discursivos em “gêneros primários” que fazem parte da comunicação verbal espontânea, os quais, ao passarem por um processo de absorção ou de transmutação, ou seja, por uma elaboração, podem ser identificados como “gêneros secundários”, a exemplo do conto, romance, ensaio, entre outros.

Portanto, na perspectiva de Bakhtin (1997), o enunciado tem um caráter ideológico, porque, ao materializar o texto, são feitas as relações entre *língua, ideologias e visões de mundo*. Nesse sentido, é mais pertinente um ensino que dê ênfase à natureza e à variedade dos gêneros ao invés de focar a abstração excessiva da língua, pois, nesse caso, considera-se a linguagem como algo inerente ao enunciado e, desse modo, procura-se reativar o vínculo entre língua e vida. Exemplo disso é a afirmação que diz:

A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (1997, p. 282).

Dito de outro modo, o *enunciado* é a unidade da comunicação verbal (não a

oração, pois que esta é da língua formal, abstrata); a alternância dos falantes, por meio da interação, é que delimita a sua escolha, e o propósito discursivo, ou seja, “o querer-dizer”, é o que faz o enunciado. Esse querer define, portanto, a escolha de gênero, levando em conta as circunstâncias comunicativas, os ambientes discursivos e a posição social dos sujeitos que interagem. Esses aspectos criam condições de produção de enunciados, a escolha de um determinado gênero.

Em síntese, Bakhtin entende a linguagem e língua, numa perspectiva social, como atividades de comunicação nas relações humanas. Acrescenta-se que seus estudos têm contribuído para uma revisão das teorias de aprendizagem e para construir, por meio de suas concepções teóricas, novas sistematizações e abordagens de ensino. Entre essas revisões e aprofundamentos das teorias que destacam a relevância da linguagem para as interações sociais na aprendizagem, merece atenção especial a de Bronckart, que por sucessivos estudos vem sendo aprofundada. Essa teoria é conhecida sob a denominação “interacionismo sociodiscursivo” (ISD).

Bronckart faz uma breve retomada das quatro últimas concepções de ensino, cujos princípios teóricos orientaram, e orientam, epistemologicamente, as ações de ensinar e aprender. Destaca como principais o behaviorismo, o construtivismo, o cognitivismo e o interacionismo social. Retoma a “tradição escolástica”, cuja crença se baseava em um universo estável e imóvel, constituído de conhecimentos completos e definitivos.

Os saberes eram tratados numa progressão, partiam do mais simples para o mais complexo. O aprendiz é visto como “um *receptáculo vazio (tabula rasa)* e a aprendizagem é concebida como uma sucessão de *ensaios e erros*, sancionados por recompensas e/ou punições” (2006, p. 177).

Segundo o autor, o behaviorismo retoma o essencial desses princípios, porém “apresenta a existência de um saber universal validado” (2006, p. 177), ou seja, não acabado e definitivo. Mantém, porém, a concepção de aprendiz. E à concepção de aprendizagem acrescenta *os objetivos de aprendizagem*, seguindo a mesma lógica, do mais simples para o mais complexo. O behaviorismo foi muito criticado pela formação unidirecional que imprimiu a si, predominantemente “descendente” e, por conseguinte, autoritária ou diretiva” (2006, p. 178). Apesar dessas críticas, nada impede, diz Bronckart, que hoje essa concepção de aprendizagem não esteja ainda subjacente, como pressuposto, à atuação do professor, seguindo a “lógica diretiva e mecanicista”.

Bronckart comenta que na “modernidade” as propostas pedagógicas mais concretas surgiram de influências de obras de Kant, Rousseau, Dewey, Montessori, Claparède, entre outros, e, principalmente, da obra de Piaget, “fundadora de um novo paradigma, o *construtivismo genético*” (BRONCKART, 2006, p. 182 - grifos do autor). Essa concepção teórica apresenta três contribuições¹ às questões de educação: a primeira trata dos “estágios de desenvolvimento” da criança; a segunda, dos “processos di-

nômicos” para explicar a evolução cognitiva, não reconhecendo, porém, como também formadoras as intervenções sociais as emoções nem os “mecanismos interativos”, que, segundo o autor, se dão apenas no plano biológico; a terceira contribuição é a do “esquema do desenvolvimento e do funcionamento psicológico geral”, incluindo dimensões afetivas/emocionais e sociais da linguagem, resultantes do conjunto da obra.

Nessa abordagem é atribuído “um papel *secundário às aprendizagens*: a aprendizagem é o que é permitido por um determinado estado de desenvolvimento; ela é uma consequência, não uma causa” (p. 184 - grifos do autor). O desenvolvimento da criança é evolucionista, portanto, “sem história”, diz Bronckart.

Por sua vez, o cognitivismo parte de “uma radicalização inatista da orientação piagetiana; os defensores desse paradigma [...] estão naturalmente afiliados às *neurociências*” (2006, p. 186 - grifo do autor),² ao passo que o “interacionismo social” relaciona modalidades de elaboração dos conhecimentos com tipos de conhecimentos/saberes, ou seja, “os conhecimentos são elaborados primariamente no âmbito das *atividades coletivas* concretas, que organizam e mediatizam as interações de cada indivíduo singular com o ‘mundo do conhecer’” (2006, p. 186), como conhecimento *prático* ou *implícito* de ordem funcional.

Os conhecimentos práticos são constituídos de estruturas verbais, realizados no âmbito dos *textos*, provindos “de um gênero determinado e de uma língua natural” (p. 186), cujas entidades

“verbais são [...] portadoras de *valores históricos e socioculturais*” (p. 186), decorrentes desse gênero e dessa língua. Esse conhecimento se qualifica como *conhecimento tradicional*; classificado como explícito e generalizado quando passa por validação científica, assumindo o estatuto de *saber formal*.

Essa abordagem, segundo Bronckart, tem influências de vários autores. Ele cita, por exemplo, que Hymes (1973/1991) sustenta a ideia de que, se para Chomsky há uma “competência sintática ideal; esta não é suficiente para desenvolver um domínio funcional da linguagem; esse domínio implica a capacidade de adaptar as produções de linguagem aos objetivos comunicativos e às propriedades do contexto” (2006, p. 189), constituindo-se, portanto, o ato de desenvolver *competências de comunicação* objeto de uma aprendizagem social.

Comenta Bronckart (2006) que, diante da retomada, feita pela psicologia cognitivista, do conceito de competência essencialmente biológico na perspectiva chomskiana, Hymes desloca esse conceito para outro nível de compreensão, ou seja, é visto como “uma capacidade adaptativa e contextualizada, cujo desenvolvimento requer um procedimento de aprendizagem formal ou informal”, em que “a competência é apreendida no nível das propriedades de um indivíduo” (2006, p. 189).

Bronckart comenta que o conceito de competência na formação, de um modo geral, tem perdido esse significado, passando as competências, a partir da análise do trabalho pelos ergono-

mistas e especialistas, a serem “aprendidas [...] no nível das *performances* exigidas dos agentes, no âmbito de uma determinada *tarefa*” (p. 189). Fica, nessa nova concepção, entendido

que as capacidades pretendidas pertencem ao *saber-fazer* mais do que aos saberes, e os processos *metacognitivos* mais do que ao domínio de saberes estabilizados (2006, p. 189).

Houve, portanto, uma reorientação: de um lado, “das propriedades do sujeito à adaptação ao meio”, em que as competências são vistas como “propriedades do organismo humano”, estendidas “às capacidades exigidas” (2006, p. 190); pelas práticas sociais, devendo ser ajustadas, pela aprendizagem, aos modos de interação de um grupo; de outro lado, “das exigências do meio às capacidades exigidas dos sujeitos”, em que se parte da análise do trabalho, cujas atividades coletivas analisadas servem de parâmetro para avaliar as *performances* dos indivíduos e a partir das quais são deduzidas as competências avaliadas, que definirão, em termos de ensino, que competências os sujeitos devem ter como satisfatórias.

Nesse entender, segundo Bronckart, fica esquecido o papel das competências para o desenvolvimento da autonomia das pessoas e da sua capacidade de “contribuir na transformação dos pré-construídos de sua comunidade” (2006, p. 192). Esses aspectos levantados por Bronckart fazem parte das concepções de aprendizagem de competências.

Nesse sentido, com base no campo da didática das línguas, Bronckart propõe um trabalho em três níveis. O

primeiro, no plano dos pré-construídos, apresenta um “*modelo teórico das condições de funcionamento e da estrutura interna dos gêneros de textos* disponíveis no ambiente linguageiro” (2006, p. 193), cujos resultados mostram que: (i) o texto se constitui no correspondente empírico ou linguístico de um agir linguageiro, que (ii), por sua vez, está articulado ao agir não verbal ou geral. O segundo nível, no plano do desenvolvimento, trata “das condições de emprego dos diferentes gêneros de textos pela criança”, além do domínio das regras de estruturação interna (p. 193).

O terceiro, no plano dos processos de transmissão, trata da proposta de confecção e experimentação, com professores de unidades de ensino, das chamadas de “sequências didáticas” (ver SCHNEUWLY; DOLZ, 1997). Nessa nova abordagem teórica, esses autores enfatizam “o estatuto ativo da linguagem”, mostrando que a produção textual está articulada ao agir geral, precisando, por sua vez, definir em que consiste esse agir, suas dimensões, seus protagonistas. Os estudos mostram que as “sequências didáticas”, de um modo geral, ainda não foram assimiladas pelos professores, revelando, dessa forma, que é preciso examinar “as condições e características efetivas do *trabalho dos professores*” (2006, p. 194-195).

Essa constatação a que Bronckart chega em relação ao trabalho dos professores, sujeitos de suas pesquisas, também se poderia fazer em termos do trabalho dos professores do Brasil. Embora haja os PCNs e toda uma bibliografia com orientações teórico-pedagógicas

dentro dessa perspectiva, essas não chegaram a se efetivar nas escolas, o que, acredita-se, seja mais pelo fato de os professores não buscarem esses subsídios do que por não estarem disponíveis a eles.

Breve contextualização do interacionismo sociodiscursivo

Entre as tendências teóricas que fundamentaram os processos de ensino com suas respectivas repercussões na aprendizagem, a teoria do interacionismo sociodiscursivo, proposta por Bronckart, é uma das mais relevantes. Mas o que se destaca, inicialmente, é o aproveitamento das contribuições das ciências humanas na solução de problemas como o da aprendizagem, numa tentativa de promover movimento inverso, isto é, de romper os limites entre as fronteiras do conhecimento, pois, segundo o autor, esses problemas envolvem, de um lado, relações de interdependência, por exemplo, de estudos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos, e, de outro, os processos culturais, sociais e históricos que “se agregam e se constroem”.

Os estudos de Bronckart, na obra *Atividade de linguagem, textos e discursos* (1999), investigam os pressupostos construídos com base, de um lado, na influência da psicologia da linguagem, que toma as unidades linguísticas como condutas humanas, focando as condições de sua aquisição e funcionamento, e, de outro lado, no interacionismo social, com a orientação de que as con-

duitas humanas devam ser entendidas como ações significativas, portanto situadas e que tenham presente que as “propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (1999, p. 13).

Essas orientações, além de outras de caráter filosófico e antropológico, como as de Bakhtin com os gêneros do discurso, em que a linguagem se efetiva por meio de enunciados na interação social, estão na base do interacionismo sociodiscursivo. Trata-se de uma teoria adequada a um aluno ativo, a um aprendiz que dispõe de informações que ele mesmo tem condições de acessar.

Inicialmente, essa teoria abandona a noção de “tipo de texto” e adota a noção de “gêneros de texto e tipos de discurso” como formas comunicativas. Esses discursos, também chamados de “sequências”, são formas linguísticas que compõem o texto e traduzem o efeito de sentido. 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.

A coerência dessa teoria reside na proposta de estudar a interação verbal efetivada: pelo sujeito ao relacionar-se com o mundo, produzindo conhecimento sobre ele; pela capacidade de representação lógica desse mundo, derivada das “práticas languageiras” concomitantemente de ação e de discurso, isto é, a ação mais o sujeito agente; pelo interacionismo sociodiscursivo, voltado para o estudo das práticas de linguagem e das

ações de linguagem nelas envolvidas como o pensamento consciente, ou seja, agente dotado de intencionalidade.

Tem-se, então, a partir da teoria do interacionismo sociodiscursivo uma proposta de ensino que espera do professor que saiba fazer previsões, antecipações, isto é, que enxergue o contexto do aluno e, dessa forma, permita-lhe criar a partir das situações enunciativas, nas sequências didáticas, novos cenários para a aprendizagem, além de possibilitar, por meio de produções de linguagem, entendidas como atividades humanas, formas de agir por meio de ações de linguagem.

Nessa perspectiva, Bronckart propõe uma nova abordagem de ensino-aprendizagem para o tratamento das questões de linguagem, cujos signos fundam a constituição do pensamento consciente humano. Entre as consequências dessa posição, Bronckart, com razão, por exemplo, contesta a classificação e a divisão entre as ciências humanas e as ciências sociais. Nessa perspectiva, para ele, o interacionismo sociodiscursivo é mais do que uma corrente linguística, psicológica ou sociológica. Pretende reafirmá-lo como uma corrente da *ciência do humano* (2006, p. 10 - grifos do autor). Sem dúvida, essa manifestação sobre a teoria, no panorama do conhecimento atual, aponta para o caráter interdisciplinar da linguagem e para a complexidade do fenômeno da aprendizagem, especialmente para quem a deseja entender em seus processos básicos.

O interacionismo sociodiscursivo visa demonstrar que as práticas de linguagem ou os textos são formas básicas do desenvolvimento humano em relação

aos conhecimentos, aos saberes, ao desenvolvimento de habilidades e competências, todos relacionados ao agir e ao fazer humanos. Comenta Bronckart que essa é uma posição chamada por alguns de “logocêntrica”, mas que, para ele, trata-se de um *logocentrismo moderado*, pois nega-se neste o “determinismo sociolinguageiro” que sustenta as práticas de linguagem como fundamento de qualquer agir e fazer humanos.

O autor salienta ainda que essa visão não deveria nos levar a negar as capacidades cognitivas que procuram se libertar das restrições sociais, culturais ou de linguagem, como Piaget as descreveu. Para Bronckart, a construção de capacidades cognitivas (universais) é resultado de *um processo segundo* que se aplica às capacidades de pensamento, marcadas pelo sociocultural e pela linguagem.

Como nasce uma abordagem pedagógica

A postura pedagógica de um professor é construída lentamente por conta de seus estudos, de sua formação, das suas crenças e das experiências de ensino que caracterizam sua performance e que se constituem como pressupostos, nem sempre conscientes, de sua ação docente.

Em Bronckart (2006), o interesse pedagógico desenvolveu-se sob o impacto de influências teóricas de diversos autores, destacando-se, inicialmente, os estudos de Skinner, Piaget, Vygotsky; da linguística de Saussure, Bloomfield, Chomsky; depois, os de Bakhtin, Adam,

Hymes, dentre outros. Essas influências se apresentam pontualmente marcadas e superadas pelas análises críticas em pesquisas que o autor (e seus colaboradores) vem realizando sobre atividades de linguagem, chegando ao estágio atual da teoria do interacionismo sociodiscursivo, que, por sua vez, também passou por testagens, revisões e reformulações. Sobre os acréscimos ou complementações às propostas teóricas anteriores, Bronckart diz sobre as características diferenciadoras da sua proposta:

Nossa própria abordagem, que classificamos de *interacionismo sociodiscursivo* (conferir Bronckart, 1997), inscreve-se no esquema vygotskyano evocado anteriormente, integrando, porém, ao esquema, ao mesmo tempo, de maneira mais determinada e técnica, o papel e as propriedades da atividade da linguagem (2006, p. 104).

Bronckart realizou várias pesquisas sobre linguagem. Uma foi sobre a compreensão e as estratégias adotadas por crianças para interpretar valores funcionais das ordens das palavras (SINCLAIR; BRONCKART, 1972); outra, sobre os valores dos tempos verbais empregados por crianças. Para a análise dos dados dessas pesquisas o autor tentou conciliar a abordagem estrutural de Chomsky com a do desenvolvimento de Piaget. No entanto, diz Bronckart, essas referências teóricas se mostraram inapropriadas para a análise dos resultados sobre os tempos verbais. Procurou respostas na linguística da enunciação sob orientação de Culioli – seu modelo para o quadro interpretativo (1976).

O fato de perceber que os valores dos tempos verbais só poderiam ser ana-

lisados num quadro textual (1982) levou Bronckart aos estudos de Bakhtin e a uma formação em análise dos discursos por meio de debates com Jean Michel Adam. Nesse percurso, passou pelas experiências de dar curso de linguística para formadores e professores primários e de ser professor de psicopedagogia das línguas. Formou-se em Ciências da Educação. Nesse período, Bronckart depara-se com um problema, que é o da falta de “[...] condições de adaptação dos modelos teóricos e dos resultados das pesquisas empíricas à realidade das salas de aula e do trabalho do professor” (2006, p. 13) – problema depois denominado de “transposição didática”.

Diante disso, juntamente com colaboradores (BAIN; SCHNEUWLY), Bronckart organiza um estudo de formação/pesquisa com vistas a fornecer critérios racionais e didáticos para o “domínio da *expressão escrita*” (2006, p. 13). Dessa preocupação didática nasceu o projeto do interacionismo sociodiscursivo, cujos estudos:

- (a) na *primeira fase*, “voltaram-se para a criação e a testagem das *seqüências didáticas*” (“*Pédagogie du texte*”, 1985), procurando elaborar um modelo teórico que sustentasse e esclarecesse essa abordagem prática de ensino. Esse “modelo” passou por vários esboços, além de análises e testes (2006, p. 13);
- (b) na *segunda*, visaram “aperfeiçoar o modelo teórico inicial e ressituar as questões das condições e características da atividade de linguagem no quadro do desenvolvimento humano” (2006, p. 14);

Essa preocupação levou Bronckart a fazer uma nova proposta, ou seja:

- (i) reconvocar a abordagem vygotskiana 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 texto e dos tipos de discurso no desenvolvimento tanto em suas dimensões epistêmicas quanto praxeológicas (2006, p. 14).

Gêneros *do* discurso e gêneros *de* discurso

A distinção de sentidos que o emprego das preposições *do* e *de* neste subtítulo sugere tem muito a ver com as interpretações que comumente se fazem dos conceitos. Antes, porém, Bronckart chama a atenção para a distinção de significados atribuídos ao conceito “discurso”:

O termo *discurso* tal como aparece em Benveniste e na “face oculta” de Saussure (conferir Bouquet, 1999) designa a operacionalização da linguagem por indivíduos em situações concretas. Trata-se, portanto, de designar com esse termo as práticas e/ou processos de linguagem, em oposição ao sistema da LÍNGUA (2006, p. 140 - grifos do autor).

Nessa perspectiva, o autor, entendendo que o sistema é resultado de uma abstração teórica e que a linguagem é constituída por práticas situadas, considera mais procedente usar a expressão “atividade de linguagem” em lugar de

“atividade discursiva”, porque o termo “discurso” pode sugerir que “a linguagem se manifesta de outra maneira que não seja na prática”, e acrescenta que é “o emprego corrente do termo *discurso* equivalente ao termo *atividade de linguagem*, que utilizamos” (2006, p. 140-141). Nessa acepção, os discursos são diversos; por isso, “Bakhtin introduziu a expressão ‘gêneros *do* discurso’” (2006, p. 141), mas as classificações decorrentes desses, ou seja, do discurso religioso, literário etc., que, segundo Bronckart, referem-se “geralmente às produções verbais autonomizadas em relação ao agir geral” (p. 141), esquecem as produções que são dependentes desse agir.

Bronckart observa que alguns autores, dentre os quais “Adam, em particular (1999, p. 81 e ss.), transformam deliberadamente, a noção bakhtiniana de ‘gêneros *do* discurso’ em ‘gêneros *de* discurso’ para, desse modo, poderem designar as diferentes espécies de textos atestáveis”, o que leva “a estabelecer, *de facto*, uma relação de correspondência biunívoca entre espécies de discurso/atividades e espécies de texto, o que é negado pelos fatos” (2006, p. 141). Com o propósito de desfazer esses equívocos, Bronckart diz:

[...] preferimos reservar a noção de “gênero” somente aos textos (“gêneros de textos”), propondo utilizar, para outros níveis, as fórmulas “espécies de atividade geral” e “espécies de atividades de linguagem” (ou espécies de discurso) (2006, p. 141).

Em seguida, o autor nos fala da “complexidade dos textos, que se explica pelo número e pela heterogeneidade

de suas modalidades de estruturação” (2006, p. 142) e observa que as diversas propostas (de autores) de identificar as diferentes estruturas constitutivas da textualização salientam a dependência dessas formas e da própria entidade “texto”. Para o autor,

os textos são produtos da operacionalização de mecanismos estruturantes diversos, heterogêneos e por vezes facultativos [...] qualquer produção de texto implica [...] *escolhas* relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística. Nessa perspectiva, os *gêneros de textos* são produtos de *configurações de escolhas* entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso (BRONCKART, 2006, p. 143 - grifos do autor).

Essas escolhas a que o autor se refere vão depender do trabalho que “as formações sociais de linguagem desenvolvem, para que os textos sejam adaptados às atividades que eles comentam, adaptados a um dado meio comunicativo, eficazes diante de um desafio social, etc.” (2006, p. 143-144). Segundo ele, *os gêneros* não são formas fixas; estão, de acordo com o tempo e a história das formações sociais, sujeitos às mudanças, além de que poderem estar sujeitos a avaliações e a outras finalidades que não aquelas que lhes deram origem. Nesse sentido, vê como não possível “estabelecer relação direta entre espécies de agir de linguagem e gêneros de textos” em virtude da adesão não crítica às indexações sociais, explicando, por sua vez, a *impossibilidade de classificação*

estável e definitiva dos gêneros (2006, p. 144 - grifos do autor). Bronckart diz, com base em Bakhtin (1984, p. 285), que os gêneros

como configurações possíveis dos mecanismos estruturantes da textualidade, portadores de indexações sociais, constituem os quadros obrigatórios de qualquer produção verbal (2006, p. 145).

Em síntese, Bronckart tenta tornar mais precisa a diferença entre “textos pertencentes a um gênero e tipo de discurso”: aqueles têm a ver com unidades comunicativas globais, isto é, com um agir de linguagem (artigo, ensaio etc.); estes têm a ver com unidades linguísticas infraordenadas, isto é, com segmentos (narrar, descrever etc.) que não são textos em modalidades variáveis como o são aqueles.

O conceito de aprendizagem

A aprendizagem, na perspectiva de Bronckart, tem relação direta com a concepção de linguagem e de ensino de língua.

Dentre as possíveis concepções didáticas e sem colocá-las de forma extrema, pode-se dizer que há, no mínimo, duas posturas possíveis de ensino com repercussões distintas nas formas de aprender. Pode-se ter, de um lado, um professor que, tendo uma concepção de ensino de língua na perspectiva de que pode ser “aprendida por meio de produções verbais”, considerando-se os aspectos diversos, “articuladas a situações de

comunicação”, entenderá que “essas formas de realizações empíricas são os *textos*” (1999, p. 69); de outro lado, um professor que, tendo um entendimento de que ensinar língua consiste em repassar aos alunos as normas do sistema dessa língua (regras fonológicas, morfológicas, sintáticas etc.), estará, então, promovendo uma aprendizagem fragmentada da língua, desconectada de seu uso nas situações comunicativas.

Portanto, 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.

Aprender sobre a língua

A divisão das ciências em disciplinas e subdisciplinas, segundo Bronckart (2006), tem contribuído para a fragmentação do conhecimento, que é uma decorrência da adesão à epistemologia positivista de Comte. Essa postura teórica fundamentou o ensino-aprendizagem por longas décadas e tem repercussões até hoje. No caso do ensino da língua portuguesa, não se trata de desconhecer as normas desse sistema, mas da forma como essas são ensinadas, geralmente como sendo o foco central, tomadas como um fim em si e não em razão do uso efetivo da língua nas diferentes situações comunicativas. Por mais que se queira estudar uma língua nessa perspectiva, isso é quase que impossível, porque como sistema ela é abstrata.

Sempre que nos referirmos ao sistema da língua, estaremos lidando com princípios de normatização, que prescrevem o “padrão” ideal de uso, distante, portanto, do real uso, sob influências de fatores sócio-histórico-culturais, com uma grande variedade de padrões de uso de linguagem, desde o nível coloquial ao mais elaborado. Essa postura pedagógica preconiza uma aprendizagem que dificilmente leva a desenvolver competências linguístico-textual-discursivas. É uma aprendizagem que não vai além das anotações e exercícios de identificar e classificar aspectos da língua registrados no caderno pelo aluno. A aprendizagem decorrente dessa abordagem se circunscreve à aquisição de noções linguísticas desconectadas das produções de linguagem do próprio aluno e das práticas sociais, ou seja, não levam em conta que estas se circunscrevem a um meio, cujos processos de mediação e interação se constituem de e são veiculados pela linguagem em situações enunciativas bem concretas.

Aprender a usar uma língua

Usar uma língua aprende-se desde que se nasce. Aqui, porém, entende-se o aprender em processos de ensino formal, efetivados em período de escolarização, e, na proposta do interacionismo socio-discursivo, leva em conta as *práticas de linguagem*, como uma das práticas de interação social (situação enunciativa e ambiente discursivo), implicando, além de dimensões sociais, as cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa determinada situação comunicativa. Tratando-se de ensino e

aprendizagem, as práticas de linguagem precisam ser realizadas do lugar social, no caso, do interior da sala de aula, considerando-se as suas características. Colaboradores e seguidores de Bronckart, os autores Dolz e Schneuwly dizem que, na escola, são os gêneros textuais que articulam a atividade do aprendiz às práticas de linguagem. Acrescentam que as capacidades de linguagem

são – aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997, p. 29).

Os autores destacam como importante os professores prestarem atenção às “capacidades de linguagem” dos alunos, que podem ser percebidas por meio do comportamento em relação ao que eles já sabem (“os produtos de aprendizagens sociais anteriores”) e ao que aprendem (“fundam novas aprendizagens sociais”). As sequências didáticas, do modo como são propostas, são unidades de ensino na abordagem do ISD que permitem ao professor observar as “capacidades de linguagem” antes e durante o processo de ensino/aprendizagem, fornecendo-lhes indicações de possibilidades de execução.

Assim como está concebida e estruturada, visando a produções orais e escritas de gêneros textuais, a “sequência didática” é uma proposta ética de ensino, pois são dadas ao aluno condições de aprender a desenvolver suas competên-

cias linguístico-textual-discursivas por meio de várias estratégias de produção de linguagem que lhe garantem uma produção final, próxima ao desejado, ao esperado pelos objetivos e respeitando as condições de aprendizagem do aluno, sendo, nesse sentido, ética na avaliação também.

Bronckart propõe “uma reconceitualização da noção de ‘competência’, enfatizando sua dimensão ‘dinâmica’” (2006, p. 20). Para o autor, o desenvolvimento de habilidades e competências de linguagem para atender às aptidões exigidas do aprendiz na recepção (acesso à informação) e na produção (como meio de construção de conhecimento) de determinados gêneros discursivos em uma situação de interação específica é um requisito básico.

No Brasil, não obstante estudiosos e pesquisadores já tenham produções na área, só mais recentemente essa concepção de aprendizagem da língua como desenvolvimento de habilidades de linguagem foi assumida por entidades oficiais. Temos os PCNs com princípios norteadores para orientar o trabalho do professor em relação às questões de linguagem com vistas à leitura e à produção textuais, permitindo situar o aluno em relação às atividades de aprendizagem de que participa ou de que virá a participar, dando-lhes sentido porque têm uma significação para ele. Em outros termos, o aprendido, efetivamente, ocorrerá no momento em que o aluno passar a dar sentido ao que está estudando, porque o que estuda lhe é significativo. Mas cabe ao professor promover essas condições, estabelecendo, em relação ao que ensi-

na, mediações significativas de aprendizagem por meio de interações sociodiscursivas professor/aluno nas situações enunciativas de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, aprender a *usar uma língua* significa: (a) aprender atividades de linguagem, trabalhando com a textualização (oral e escrita), tendo presentes as situações discursivas; (b) estudar a coesão e coerência entre as unidades linguísticas; (c) estabelecer as conexões estruturais, os conteúdos veiculados, os propósitos comunicativos; (d) definir os interlocutores da situação enunciativa (*quem diz / o que / com que propósito / para quem*), identificando os papéis sociais desses, além de outros aspectos. Nessa perspectiva é que Bronckart vê como decisivo o papel “da atividade de linguagem na construção das próprias ações e dos conhecimentos declarativos” (2006, p. 17).

O papel do professor

Enfocando o trabalho do professor, Bronckart apresenta as razões por que o “trabalho educacional surge com tanta força atualmente” (2006, p. 203). Os frequentes movimentos de reforma dos sistemas de ensino, historicamente mostrados, explicam a

necessidade que a escola tem de *se adaptar* permanentemente, considerando, de um lado, as novas expectativas decorrentes das evoluções sociais e econômicas e, de outro, os novos conhecimentos sobre o “conteúdo” das disciplinas escolares, elaborados principalmente no campo científico (2006, p. 204 - grifos do autor).

Por muito tempo a escola limitou-se a fazer “uma *aplicação direta* dos saberes científicos ao campo educacional” (2006, p. 204). No entanto, tais aplicações não trouxeram o resultado esperado por duas razões, segundo Bronckart (2006): a primeira diz respeito à falta de observação do “estado” em que se encontra a escola, isto é, os sistemas de ensino, os objetivos, os programas, os métodos de ensino, as características dos alunos, a formação dos professores; a segunda razão é que os novos conhecimentos do campo científico não chegam às escolas, porque os procedimentos de aplicação não são eficazes, ou seja, porque não se efetivou uma adequada transposição didática de conhecimentos científicos para conhecimentos a serem ensinados. Nesse sentido, Bronckart diz:

Não podemos nunca aplicar *diretamente* na Escola os novos conhecimentos científicos, qualquer que seja seu grau de pertinência e de seu interesse: primeiro, porque, necessariamente, os conhecimentos científicos têm de ser selecionados, transformados e simplificados para poderem ser compreendidos pelos alunos... e pelos professores; segundo, porque esses conhecimentos, por princípio, são incompletos e hipotéticos, o que faz, inevitavelmente, com que a Escola tenha de suprir essas lacunas e que, pelo menos em parte, tenha de construir um saber cujo estatuto é de natureza propriamente escolar (2006, p. 205 - grifo do autor).

Os estudos realizados por Bronckart, com base em pesquisa realizada com professores e tomando por base estudos de ergonomia, mostram que há uma distância entre o que chama de

“o trabalho real, o trabalho prescrito e o trabalho de representação” (2006, p. 226) na didática do professor. Resumidamente, há (a) o “trabalho real”, que “designa as características efetivas das diversas tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em uma situação concreta. Assim, a atividade dos professores em sala de aula pertence a esse nível” (2006, p. 208) e requer que os professores sejam capazes de “*pilotar* um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos” (2006, p. 226-227); (b) o “trabalho prescrito”, que segue instruções, modelos, programas predeterminados pelas instituições, e os professores têm de segui-los e aplicá-los; (c) o “trabalho representado”, que é mais difícil de ser apreendido. Com relação a este, a análise dos dados da pesquisa do autor mostra, tomando por base as declarações dos professores, a adesão destes “aos princípios, à metodologia e aos modelos de agir propostos pelos livros didáticos”, ou seja, os professores tendem a seguir mais uma “ideologia presente nos textos prescritivos do que por uma tomada de consciência sobre o que realmente acontece em sua aula” (2006, p. 227).

Embora os estudos mostrem que o “trabalho real” se caracteriza pelos seus “diferentes estilos adotados para realizar uma mesma tarefa, as astúcias ou os atalhos que inventam, apesar das prescrições, os recursos cognitivos que mobilizam, as dimensões afetivas, relacionais e identitárias de seu trabalho, etc.” (2006, p. 208), o “trabalho representado” parece ser, ainda, a tendência atual do trabalho educacional. Com relação

à constatação de Bronckart sobre essa tendência ao “trabalho representado”, implicando o grau de consciência que os professores têm das suas atividades de ensinar, pode-se levantar a hipótese de que isso também se aplicaria à nossa realidade brasileira de ensino.

O interacionismo sociodiscursivo de Bronckart posiciona-se em relação aos “documentos prescritivos modernos”, entendendo que há um equívoco em estes considerarem tanto “o aluno no centro do dispositivo pedagógico” quanto “o professor no centro do dispositivo”. Trata-se, segundo o autor, “de dizer que são as interações professor/aluno que constituem o centro da atividade educacional” (2006, p. 228). Essa proposta do interacionismo sociodiscursivo enfatiza

que a compreensão do trabalho real do professor implica (ou é correlativa) a compreensão das características do funcionamento [...] de alunos concretos em uma efetiva situação de aula (2006, p. 228).

Considerações finais

Mesmo que tenham sido pouco estudados, até o momento, “os efeitos da mediação produzidos pela aprendizagem e pelo domínio progressivo dos *mecanismos de textualização e da responsabilização enunciativa*, eles nos parecem ser evidentes e importantes” (2006, p. 156), diz Bronckart. Nessa perspectiva, em situações de ensino, quer na recepção, quer na produção de texto, a aprendizagem “da distribuição das vozes é, por exemplo, uma oportunidade de se tomar conhecimento das

diversas formas de posicionamento e de engajamento enunciativos construídos em um grupo, de se situar em relação a essas formas, reformulando-as” (2006, p. 156), contribuindo, assim, “para o desenvolvimento da *identidade* das pessoas”, nas diferentes situações de vida.

Das propostas teóricas de abordagens de ensino-aprendizagem, o “interacionismo sociodiscursivo” parece ser a que vem ao encontro das necessidades atuais, uma vez que dá espaços e condições para que a interação professor e aluno seja o centro dos processos de ensinar e aprender de forma mais ética, significativa e eficaz.

Learning from the perspective of Bronckart's theory of socio-discursive interactionism

Abstract

This article examines the learning concept from the perspective of the theory of interactions socio discursive (ISD), Jean-Paul Bronckart (2006). It presents some related concepts in education such as language, action, social activity, textual production, competence, genre, discourse types, among others, that are part of the teaching/learning.

Key words: Learning. Language. Education. Interactions socio discursive.

Notas

¹ Aqui são colocados apenas os tópicos. Para maiores detalhes ver Bronckart, 2006, p. 182 e ss.

² Sobre essa tendência, Bronckart, nessa passagem, não traz maiores detalhes.

Referências

BAKHTIN, Mikhail; DUVAKIN, Viktor. *Mikhail Bakhtin em diálogo – conversas de 1973 com Viktor Duvakin*. São Carlos & João Editores, 2008.

BAKHTIN, M. (Voloshinov, V. N. – 1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-357.

_____. *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard, 1984.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: Educ, 1999,

_____. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Org. e trad. de Anna Rachel Machado et al. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Ideias sobre linguagem).

HYMES, D. H. *Vers la compétence de communication*. Paris: Chedif-Hatier, 1991. (Édition originale, 1973).

PAVIANI, J. *Formação, aprendizagem e racionalidade ética*. Caxias do Sul, 2011 (texto inédito).

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Les genres scolaires. Des pratiques scolaires aux objets d'enseignement. *Repères*, n. 15, p. 27-40, 1997.

SINCLAIR, H.; BRONCKART, J-P. “svo. A linguistic universal? a study in developmental psycholinguistics”. *Journal of experimental Child Psychology*, n. 14, p. 329-348, 1972.