

BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO: UMA ENTREVISTA COM JEAN PAUL BRONCKART

Jean Paul Bronckart
Universidade de Genebra

ReVEL – Quais foram as áreas da Lingüística que influenciaram mais as bases teóricas do Interacionismo Sócio-discursivo (ISD)?

Bronckart – *Antes de responder a essa questão, tomarei a liberdade de, primeiramente, ampliá-la, não me limitando apenas às influências da lingüística, mas evocando também as bases, pelo menos as mais importantes, de outras ciências humanas/sociais, em particular, da psicologia e da sociologia. Em seguida, distinguirei, sem dúvida um pouco artificialmente, as influências de ordem técnico-lingüísticas das de ordem mais nitidamente epistemológicas e até filosóficas.*

1.1. As influências “técnicas”

Nesse domínio, por mais surpreendente que possa parecer, o primeiro lingüista que mencionaremos será Bloomfield (1933), pois a metodologia que ele construiu (cf. a análise distribucional e a análise em constituintes imediatos) forneceu instrumentos que foram, e continuam sendo, indispensáveis para toda operacionalização de uma descrição e de uma classificação das empirias lingüísticas. Não nos inscrevemos, portanto, no movimento, particularmente vivo na França e em certos países latinos, que, após o desenvolvimento das abordagens enunciativas e/ou pragmáticas, literalmente “diabolizaram” o

estruturalismo e seus aportes. Em nossos estudos, que se voltam para a organização e o funcionamento dos textos/discursos, a primeira etapa consiste sempre em uma identificação das categorias de unidades e de estruturas que lhes são atestáveis, mesmo que depois prossigamos por outros procedimentos de análise e de interpretação, que podem remeter à origem da identidade ou do estatuto dos “objetos” gerados nessa análise estrutural inicial. De fato, a maioria dos lingüistas contemporâneos procede como nós e exploram efetivamente os métodos estruturais; em vez de mascarar essa situação, nós preferimos explicitá-la e reconhecer nossa dívida ao olhar dessa corrente, da mesma forma que, por outro lado, reconhecemos nossa dívida ao olhar de alguns aportes teóricos e metodológicos de behaviorismo na psicologia. Dito isso, se exploramos sem estado de alma, as *técnicas* provindas do behaviorismo lingüístico, não aderimos, entretanto, à epistemologia que essa abordagem subentende, como veremos no item 1.2.

Sem dúvida, a mais decisiva influência para o estabelecimento da caminhada própria do ISD foi, no entanto, a obra de Culioli (1990, 2002, 2005), com cujo contato se efetuou nossa verdadeira formação lingüística, e da qual três aportes serão sublinhados. O primeiro consiste em um substancial alargamento da metodologia bloomfieldiana: tentar, a partir dos enunciados “dados”, prever o previsível como se fosse “o menos previsível”, de modo a ultrapassar o caráter “local” dessa caminhada fundadora. Isso implica constituir *corpus* de enunciados atestados assim como enunciados construídos, e, em seguida, proceder a manipulações que visam a evidenciar o que há de comum e de diferente nas *famílias de enunciados*, reenviando a um mesmo universo de referência. O segundo aporte, mais propriamente teórico, tratou da re-interpretação do estatuto das empirias lingüísticas, em termos de “marcadores” e de “operações”. Qualquer que seja sua delimitação e seu estatuto do ponto de vista estrutural (signo, sintagma, proposição), cada entidade lingüística constitui (também) um *marcador*, isto é, um veículo ou um revelador material de uma ou mais *operações* constitutivas do *trabalho enunciativo* subentendido em toda produção verbal. Esse segundo nível de interpretação não anula o primeiro, mas sim, evidencia que, do ponto de vista *praxeológico*, a identidade de uma entidade verbal somente pode ser estabilizada sobre a base das

operações que a subentendem (em outros termos, entidades lingüísticas diversas constituem uma mesma marca, desde que materializem uma mesma operação). O terceiro aporte é o da rede de conceitos introduzidos pelo autor para designar e descrever as diferentes operações de linguagem*: as *noções*, as *relações primitivas* e o *esquema da lexis* para reformular o estatuto da relação predicativa e de seus constituintes de base; a extração, as *indicações* e os diversos tipos de *determinações* para codificar os processos que se aplicam secundariamente aos esquemas da lexis. Certamente, pode-se lamentar que essa abordagem permaneça centrada nos enunciados, e não tenha, verdadeiramente, integrado a dimensão textual/discursiva, mas alguns alunos de Culioli procederam a essa ampliação, Simonin-Grumbach (1975) tendo notadamente introduzido a noção de *tipos de discurso* que nós retomamos tal qual em nossos próprios trabalhos.

A terceira influência é, então, como se pode presumir, a das ciências dos textos-discursos. Os escritos de Volochinov (1929/1977) constituíram para nós uma fonte de inspiração maior, na medida em que forneceram as bases de nossa abordagem do estatuto da unidade-texto, de um lado, das modalidades de interação entre as atividades de linguagem e os outros tipos de atividades humanas, de outro. Além desses, seguramente, trabalhos próprios de Bakhtin (cf. 1978, 1984), que, nos parece um pouco atrás em relação ao acento que punha Volochinov sobre as dimensões praxeológicas e sócio-históricas da atividade discursiva, propôs uma análise do estatuto dos gêneros textuais, de um lado, dos mecanismos interativos que os organizam, de outro, que é unanimemente aceito e por demais conhecido para que o comentemos novamente. Nesse domínio, para descrever alguns fenômenos lingüísticos locais, bem como para elaborar nosso modelo da arquitetura textual, tomamos emprestados múltiplos trabalhos de autores com cujas orientações teóricas gerais não necessariamente compartilhamos: estudos detalhados dos mecanismos de conexão, de coesão (cf., por exemplo, Charolles, 1994) ou de estruturação temporal (cf. Benveniste, 1966; Weinrich, 1973); elaboração de

* Nas expressões *operations langagières*, *activité langagière*, *action langagière* e *pratiques langagières*, o termo *langagière* será traduzido pela expressão “de linguagem”, conforme já consagrada com a tradução de Anna Rachel Machado. A expressão *socio-langagier* foi traduzida por “sócio-discursivo”. Em outros casos, optamos pelo termo “linguageiro”, já bastante utilizado também em traduções do francês. Em caso de exceções serão feitas notas de rodapé. (N.T.).

modelos gerais da organização textual, como o de Roulet et al. (1985) e, sobretudo, o modelo construído progressivamente por Adam (1990, 1992, 1999), autor com o qual estamos em permanente debate crítico e construtivo; trabalhos, enfim, da corrente da narratologia, e de Genette (1972) em particular, que evidenciam a complexidade e a heterogeneidade dos mecanismos enunciativos-discursivos, com tal fineza de análise que apenas parcialmente podemos explorar em nosso trabalho.

1.2. As influências “epistemológicas”

Como se verá na questão 2, o propósito do ISD não é, em si, propor um novo modelo de análise do discurso. Certamente, efetuamos esse tipo de trabalho (e isso durante várias décadas), mas apenas enquanto possa nos fornecer o auxílio necessário para abordar nosso questionamento central, que é o do papel que a linguagem desempenha, e, mais precisamente, as práticas de linguagem, na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxeológicas (ordem do agir) dos seres humanos.

Sob esse ângulo, nossa influência primeira é de Vygotski (1934/1997; 1999), que elaborou uma *psicologia de desenvolvimento* à qual nós aderimos desde o fim dos anos 1960. Tratar do desenvolvimento humano implica necessariamente (em nosso ponto de vista) fazer opções epistemológicas claras, e, como veremos a seguir em 2, Vygotski sobre esse ponto adotou um quadro essencialmente inspirado nas proposições de Spinoza e de Marx-Engels. Para esses últimos autores, o objeto primeiro de toda ciência humana não é mais, como era na filosofia clássica, a relação que se instala entre o sujeito que pensa e o mundo, mas sim, a práxis coletiva, ou ainda, “*a atividade humana, enquanto atividade objetiva, pois é na prática que o homem tem de fazer a prova da verdade, isto é, da realidade e da potência de seu pensamento, a prova que é deste mundo*” (Marx, 1951: 23-4). Nessa perspectiva, as capacidades de pensamento ativo do ser humano não podem derivar diretamente das propriedades físicas de seus corpos ou de seus comportamentos objetivos; elas somente podem proceder, como o mostra Engels em *La dialectique de la nature* (1925/1971) que a reintegração, no homem, das propriedades da vida social objetiva, em seus

aspectos de criação de instrumentos, de cooperação no trabalho e de linguagem. O objetivo fundamental de Vygotski era propor *uma análise da ontogênese humana* que fosse compatível com essas posições, o que o levou a elaborar um esquema desenvolvimental que se pode resumir em cinco pontos: 1) o jovem humano é dotado de um equipamento biocomportamental e psíquico inicial, que, enquanto procede da evolução contínua das espécies, o dote de potencialidades novas; 2) desde o nascimento, o jovem humano é mergulhado em um mundo de pré-construtos sócio-históricos: formas de atividade, coletivas, obras e fatos culturais, produções semióticas que emergem de uma língua natural dada, etc.; 3) desde o nascimento, ainda, o ambiente humano empreende caminhadas deliberadas de formação, que visam integrar o jovem humano nessas redes de pré-construtos, ou que guiam sua apropriação destes últimos; 4) no quadro desse processo de apropriação, a criança interioriza propriedades da atividade coletiva assim como signos e estruturas de linguagem que a mediatizam; 5) essa interiorização das estruturas e significações sociais transforma radicalmente o psiquismo herdado e dá origem às capacidades do pensamento consciente. Nessa perspectiva, é, então, a integração de elementos semióticos e sociais que é constitutiva do pensamento propriamente humano.

Vygotski, entretanto, não pôde fornecer uma verdadeira validação argumentativa ou empírica de seu esquema desenvolvimental, e é, notadamente, para fazer face a esse problema que solicitamos a contribuição da obra de Saussure. Na cronologia de nosso percurso, esse autor é, portanto, nossa segunda referência epistemológica maior, mas ele tende, hoje, a tornar-se nossa referência principal, em razão da importância decisiva das perspectivas abertas por seus escritos (1916, 2002). Num primeiro momento, então, exploramos a teoria saussureana do signo para validar as teses vygotskianas, ou para mostrar em que a apropriação e a interiorização dessas entidades semióticas podem “causar” a emergência do pensamento consciente humano. Uma vez que os signos são, a princípio, *imotivados* (independência das propriedades dos significantes em relação às de seu referente), sua interiorização, é conferida ao funcionamento psíquico uma verdadeira *autonomia* em relação aos parâmetros do ambiente. Esse caráter imotivado é, no entanto, menos importante que o do *arbitrário radical*, noção que exprime o

fato que, na medida em que eles se originam no uso social de uma comunidade particular (e então de uma língua), os signos submetem as representações individuais a uma reorganização cujo caráter é radicalmente *não natural*. O significante de um signo (o termo *fruta* por exemplo) impõe, a uma só vez, uma delimitação e uma federação das diversas imagens mentais que um humano é suscetível de construir em sua interação solitária com esse tipo de objeto; e o significado do signo é constituído pelo conjunto das imagens mentais que se encontram assim submetidas pelo significante. As línguas naturais se diferenciam não apenas por seus significantes aparentes, mas sobretudo pela extensão e pela estrutura interna das imagens constitutivas dos significados, como atestam os problemas de tradução, é, portanto, no quadro dessas formas sócio-linguísticas particulares e arbitrárias que se organizam as representações humanas. Nessa perspectiva, os signos são entidades representativas desdobradas; apresentam-se como *envelopes* em que agrupam representações individuais, ou ainda, como representações (sociais) de representações (individuais). E quando a criança interioriza os signos, ela os interioriza com essa propriedade meta-representativa, propriedade que torna possível, ela mesma, esse desdobramento do funcionamento psíquico que é a condição *sine qua non* da emergência de seu caráter auto-reflexivo. Essa emergência somente é possível, todavia, na medida em que os signos apresentam uma terceira propriedade: eles são *discretos*, isto é, seus significantes são “recortados” em unidades descontínuas, e a interiorização de tais significantes acarreta necessariamente uma interiorização correlativa de seu significado, significado, portanto, ele mesmo, delimitado e com a capacidade de absorver e de reorganizar as imagens mentais de caráter idiossincrático:

Psicologicamente, abstração feita de sua expressão pelas palavras, nosso pensamento é somente uma massa amorfa e indistinta. [...] O papel característico da língua face ao pensamento não é criar um meio fônico material para a expressão das idéias, mas servir de intermediário entre o pensamento e o som, em condições tais que sua união acarreta necessariamente delimitações recíprocas de unidades. O pensamento, caótico por natureza, é forçado a se precisar decompondo-se. Não há, então, nem materialização dos pensamentos, nem espiritualização dos sons, mas trata-se de fato de alguma forma misteriosa, que o “pensamento-som” implica divisões e que a língua elabora suas unidades constituindo-se entre duas massas amorfas. (Saussure, 1916: 155-156).

Num segundo momento, graças, notadamente, aos trabalhos de alguns de nossos colaboradores (cf. Bulea, 2005), tomamos consciência do caráter propriamente revolucionário¹ das proposições saussureanas, das quais ao menos três alimentam os desenvolvimentos atuais (e futuros) do ISD: a concepção do signo como entidade fundamental *processual*, que jamais é dotado de um significado imutável, mas que acolhe imagens mentais temporárias e instáveis, porque sempre dependentes do uso; a concepção do sistema da língua, não como entidade fechada, mas como estando em *perpétua interação* com os sistemas sociais, psicológicos e discursivos; o acento, enfim, sobre os mecanismos de mudança, e sobre a *dinâmica temporalizada* que anima o conjunto dos sistemas que subentendem os fatos linguageiros.

Além desses autores, poderíamos citar vários outros, dos quais pegamos emprestadas proposições ou análises teóricas que nos parecem fundamentais. Para nos limitar aos principais (que ainda não foram mencionados), citaremos: no campo propriamente filosófico, as abordagens de Wittgenstein (1961); no campo filo-sociológico, as de Habermas (1987), de Ricœur (1986) e de Schütz (1998); no campo psicológico, as de Leontiev (1967), de Piaget (1970) e de Wallon (1938), no campo lingüístico, enfim, as de Humboldt (1835/1974) e de Coseriu (2001).

ReVEL – Alguns, ao se referir ao Interacionismo Sócio-discursivo, o tratam por uma “teoria”. Anna Rachel Machado (da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP) propõe encarar o ISD como um novo “paradigma científico” da Lingüística. Para o senhor, o que é o ISD?

Bronckart – *Honestamente, eu realmente não estou preocupado com a questão de saber se o ISD constitui uma “teoria”, um “paradigma científico” ou o que quer que seja do gênero. Decidir sobre essa questão implicaria além do*

¹ A identificação desse caráter revolucionário exige, entretanto, que se tome distâncias com a recepção estruturalista do *Curso de lingüística geral* (1916) e que se proceda a uma análise detalhada das notas de Saussure, principalmente das publicadas nos *Escritos de lingüística geral* (2002).

mais que se dispusesse de uma concepção relativamente clara do que são teoria e/ou paradigmas, o que me parece longe de ser evidente. Em consequência, me limitarei em tentar explicar o que é e o que quer ser a “caminhada” do ISD.

2.1. Uma variante e um desenvolvimento do interacionismo social

O ISD se inscreve claramente no movimento do interacionismo social, do qual constitui a uma só vez uma “variante” e um prolongamento.

O *interacionismo social* é uma vasta corrente de pensamento das ciências humano-sociais que se constituiu no primeiro quarto do século XX, notadamente através das obras de Bühler (1927), Claparède (1905), Dewey (1910), Durkheim (1922), Mead (1934), Wallon, e seguramente Vygotski. Em sua versão original, essa corrente sustentava que a problemática da construção do pensamento consciente humano deveria ser tratado paralelamente à construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais, e considerava que os processos de *socialização* e os processos de *individação* (isto é, de formação das pessoas individuais) constituíam *duas vertentes indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano*. Sustentava também, de um lado, que o questionamento das ciências humanas em vias de constituição devia se apoiar sobre o impressionante corpus de *filosofia* do espírito (de Aristóteles a Marx), de outro lado, que os problemas de *intervenção prática*, e notadamente as questões que põem a educação e a formação constituíam *objetos centrais* para essas mesmas ciências humanas. Ele contestava, enfim, radicalmente, o corte das ciências em múltiplas disciplinas e sub-disciplinas, descolando da adesão à *epistemologia positivista* de Comte (1830/1907). Esse último procedeu, como se sabe, a uma *classificação das diversas ciências* fundado sobre os graus de generalidade e de complexidade dos objetos aos quais se endereçam, assinou aos estudiosos um trabalho de *descrição* dos fenômenos e de identificação das *leis* ou da *ordem* que as organizam e interditou, enfim, a esses mesmos estudiosos toda forma de transgressão das fronteiras que separavam as disciplinas científicas: cada objeto deve se explicar por sua economia ou sua sistemática própria, sem levar em consideração aquisições de outras disciplinas.

O interacionismo social rejeita essa epistemologia, pois considera que suas problemáticas centrais são, de um lado, as das *relações de interdependência* que se instauram e se desenvolvem entre os aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, lingüísticos, etc., do funcionamento humano, de outro lado, as dos *processos evolutivos e históricos* pelos quais essas diferentes dimensões foram engendradas e co-construídas.

Essa corrente histórica foi, entretanto, diminuída e combatida, em razão da adesão majoritária ao positivismo que se manifestou no conjunto das ciências humanas a partir de 1930, e em razão também do acento recaído sobre as questões de intervenção prática e educação. Ele ressurgiu, no entanto, a partir dos anos 1970, graças à descoberta da obra de Vygotski, assim como dos trabalhos de Bruner (1993) e de outros.

O ISD aceita todos os princípios fundadores do interacionismo social, como a contestação do corte atual das ciências humanas/sociais: nesse sentido, ele não pode se constituir uma corrente propriamente “lingüística”, mais que uma corrente “psicológica” ou “sociológica”; ele se quer *uma corrente da ciência do humano*.

Mas, de uma maneira que é apenas aparentemente contraditória com o que precede, o ISD considera que *a problemática da linguagem é absolutamente central ou decisiva* para essa mesma ciência do humano. No prolongamento da tese de fato compartilhada por Saussure e Vygotski, segundo a qual os signos lingüísticos** estão nos fundamentos da constituição do pensamento consciente humano, visa a demonstrar, mais geralmente, que as *práticas de linguagem situadas* (quer dizer, os *textos-discursos*) *são os instrumentos maiores do desenvolvimento humano*, não somente sob o ângulo dos conhecimentos e dos saberes, mas, sobretudo, sob o das capacidades de agir e da identidade das pessoas. A posição do ISD pode, então, por esse ponto de vista, ser qualificado de *logocêntrico*, mas trata-se de um logocentrismo *moderado*, que recusa todo determinismo “definitivo” do sócio-discursivo: sustentar que as práticas de linguagem estão nos fundamentos (isto é, *na origem*) de todo funcionamento

** “Langagiers”, N.T.

especificamente humano, não pode levar a contestar essa realidade indiscutível que constitui a emergência de capacidades cognitivas gerais, tendendo a abstrair diferenças sociais, culturais ou linguageiras, tais como Piaget notadamente as descreveu. Aqui, o importante é considerar que essa construção de capacidades cognitivas tendencialmente universais resulta de um *processo secundário*, aplicando-se progressivamente a capacidades de pensamento inicialmente marcadas pelo sócio-cultural e o linguageiro.

2.2. Uma ancoragem em uma filosofia materialista, monista e dialética

O ISD se articula a um conjunto de princípios filosóficos, fundados primeiramente sobre a obra de Spinoza, depois sobre sua releitura por Marx-Engels, enfim, sobre a filosofia implícita em Saussure.

De Spinoza (1677/1954), o ISD retém os princípios do materialismo monista e paralelista. O *materialismo* vem para afirmar que o universo é apenas a matéria em perpétua atividade, e que todos os “objetos” que ele inclui, compreendem nele os processos de pensamento atestáveis na espécie humana, são realidades propriamente materiais. O princípio do *monismo* vem para afirmar que, se alguns desses objetos nos aparecem, entretanto, enquanto físicos, (inscritos no espaço), outros nos aparecem enquanto psíquicos (não estando aparentemente inscritos, e, portanto, não diretamente “observáveis”), trata-se apenas aí de uma diferença fenomenal, e não de uma diferença de essência. Em essência, tudo é, definitivamente, matéria, e é somente em razão da mediocridade de nossas capacidades de entendimento (ou de nossas capacidades cognitivas) que apreendemos essa realidade única sob a forma de dois tipos de fenômenos disjuntos. O princípio do *paralelismo* vem para considerar que, no decorrer da “caminhada do universo”, a matéria ativa fez nascer “objetos” cada vez mais complexos, e notadamente organismos vivos, num processo geral segundo o qual cada objeto produz os mecanismos dinâmicos de sua organização interna. Isso implica que, a cada etapa da evolução, as propriedades dessa organização interna dos objetos “correspondem” às de suas interações comportamentais com o meio externo; nos organismos vivos em geral, essa organização é gerada por um psiquismo primário (sistema de traços internos não-autônomos, pouco

operacionalizáveis e inacessíveis a eles mesmos), enquanto no homem, esse psiquismo primário se encontra em harmonia com um (e reorganizado por um) psiquismo secundário, isto é, por um pensamento consciente.

De Marx & Engels (1846/1968), o ISD retém que o desenvolvimento humano deve ser apreendido em uma perspectiva *dialética* e *histórica*. O marxismo propõe que os estados iniciais do psiquismo humano não podem ser, a princípio, conscientes, mas que essa função superior é construída historicamente: as capacidades biocomportamentais específicas dos organismos humanos tornaram possível a elaboração de atividades coletivas, assim como instrumentos a serviço de sua realização concreta (as ferramentas manufaturadas) e instrumentos a serviço de sua gestão de conjunto (os signos lingüísticos***), o que produziu um mundo econômico, social e semiótico que constitui doravante uma parte específica do ambiente dos humanos; é, em seguida, o reencontro com essas propriedades radicalmente novas do meio, depois sua apropriação e sua interiorização pelo organismo, que progressivamente transformou o psiquismo primário e deu lugar à emergência do pensamento consciente em seu estado atual. Essa posição se acrescenta à rejeição de toda concepção essencialista do humano e à necessidade de estudar cientificamente as capacidades desse último em uma perspectiva genealógica ou “genética”, no sentido de Piaget e de Vygotski: somente se pode compreender o humano compreendendo sua construção ou futuro.

Combinando esses dois aportes, o ISD sustenta (isto é, sua tese, sem dúvida, mais “profunda”) que a emergência das práticas de linguagem ou semióticas se inscrevem na continuidade da evolução das espécies, constitui, ao mesmo tempo, o elemento decisivo da “ruptura humana”: a prática dos signos e dos textos que os organizam constituiriam uma forma de *materialização* dos processos dinâmicos que, tendo o homem, permanecem inobserváveis ou implícitos; com o homem, elabora-se uma nova rede de processos dinâmicos, de origem radicalmente social, que, de um lado, se sobrepõe à rede dinâmica herdada ou biológica, que, de outro lado, porque é material e, portanto, acessível, permite ao homem pensar e gerar seu próprio futuro.

*** “Langagiers”, N.T.

Dos aspectos “revolucionários” de Saussure (2002), o ISD retém, além das três teses evocadas acima em 1.2. (caráter processual dos signos; interações constantes entre os sistemas da língua, dos discursos e do social-psicológico; centração sobre a temporalidade da vida da linguagem), uma quarta, que é a da dupla ancoragem da língua. Para Saussure, toda língua é, por um lado, ancorado na comunidade verbal, e é nesse único nível que se pode apreender a totalidade dos recursos, e ela é, por outro lado, ancorada em cada indivíduo, a título de “repositório” parcial dessa realidade coletiva. Conseqüentemente, considera-se que o discursivo**** está nos fundamentos do psiquismo. Essa tese implica, então, que esse psiquismo é duplamente ancorado: de um lado, nos mundos das obras e da cultura (cf. Dilthey, 1883/1992), de outro, em cada organismo humano singular, o que conforta singularmente as teses do interacionismo social inicial, e que demonstra que o “psicológico” não pode jamais ser retido no nível único dos indivíduos, mas na interação desses últimos com o ambiente social.

2.3. Os gêneros da textos e os tipos de discurso

À medida que visa a estudar os efeitos das práticas de linguagem sobre o desenvolvimento humano, o ISD precisou forjar uma concepção da organização dessas práticas, sob a forma de textos e/ou de discursos. É a razão pela qual se elaborou, de um lado, um modelo das *condições de produção de textos* (cf. entretanto 3, *infra*) e um modelo da arquitetura textual, elaborado como indicado em 1.1. ao que se seguiu amplamente diversos trabalhos de lingüística ou das ciências do texto.

No âmbito desta entrevista, não será possível descrever em detalhes esses dois modelos, para os quais enviamos o leitor a nossa obra (em português) de 1999 (cf. nossas referências em 5). Vamos nos limitar a pôr o acento sobre uma das originalidades de nossa concepção, que é a distinção de estatuto e de função entre os “textos”, os “gêneros de textos” e os “tipos de discurso”.

**** “Langagier”, N.T.

Qualificamos de **textos** todas as produções de linguagem situadas, que são construídas, de um lado, mobilizando os recursos (lexicais e sintáticos) de uma língua natural dada, de outro, levando em conta modelos de organização textual disponíveis no quadro dessa mesma língua. Esses textos podem ser definidos como manifestações empíricas/lingüísticas das atividades de linguagem dos membros de um grupo. Sob esse ângulo, e de maneira paradoxal, se um texto mobiliza unidades lingüísticas (mais eventualmente de outras unidades semióticas), não constitui em si mesmo uma unidade lingüística; suas condições de abertura, de fechamento (e provavelmente de planificação geral) não são da competência do plano lingüístico, mas são inteiramente determinadas pela ação que a gerou (cf., sobre esse ponto, Bakhtine, 1984); é a razão pela qual nós qualificamos o texto como *unidade comunicativa*. Por outro lado, à medida que as formações sócio-discursivas elaboraram, no decorrer da história, modelos de organização textual diversos suscetíveis de realizar empiricamente uma mesma ação de linguagem (cf. Foucault, 1969), não existe (ou existe apenas excepcionalmente) correspondência biunívoca entre uma ação de linguagem e uma espécie de texto.

Os textos são produzidos pela operacionalização de mecanismos estruturantes heterogêneos e freqüentemente facultativos, que exploram recursos lingüísticos por vezes em concorrência. E toda confecção de texto implica conseqüente e necessariamente *escolhas*, relativas à seleção e à combinação dos mecanismos e de suas modalidades lingüísticas de realização. Nessa perspectiva, os **gêneros de textos** constituíam os produtos de configurações de escolhas entre as possíveis, que são momentaneamente estabilizadas pelo uso, escolha que emerge do trabalho que realiza as formações sócio-discursivas para que os textos sejam adaptados às atividades que eles praticam, adaptados a um meio comunicativo dado, eficazes em face a tal aposta social, etc. Em razão desse estatuto, *os gêneros mudam necessariamente com o tempo*, ou com a história das formações sócio-discursivas. Por outro lado, como toda obra humana, os gêneros fazem o objeto de avaliações ao termo das quais se encontram afetados de diversas *indexações sociais*: indexação referencial (que atividade geral o texto é suscetível de comentar?); comunicacional (para que interação esse comentário é pertinente?); cultural (qual é o “valor social agregado” à matriz de

um gênero?); etc. Essa situação explica que não se possa por relação direta entre espécies de agir linguageiro e gêneros de textos; ela explica também a *impossibilidade de classificação estável e definitiva dos gêneros*, sublinhada por inúmeros autores; impossibilidade de classificação que é apenas a consequência da heterogeneidade e do caráter geralmente facultativo dos subsistemas que contribuem à confecção da textualidade.

Em sua *Introduction à l'architexte* (1979), Genette havia claramente evidenciado a necessidade de distinguir as tentativas de classificação dos textos em gêneros, daquelas fundadas em seus *modos de enunciação*. Para ele, os gêneros têm modalidades de estruturação diversas e heterogêneas e não podem, portanto, ser arranjadas conforme um sistema hierárquico estável, enquanto que os “modos” seriam *atitudes de locução* de caráter universal, traduzindo-se por formas lingüísticas mais estáveis e, então, identificáveis. A distinção posta por Benveniste entre “história” e “discurso”, a de Weinrich entre “mundo comentado” e “mundo narrado” traçaram bem esses modos de enunciação; elas descrevem *atitudes de locução gerais*, que se traduzem, no quadro de uma língua natural dada, por *configurações de unidades e processos lingüísticos relativamente estáveis*. Simonin-Grumbach (*op. cit.*) tentou formalizar as operações que esses planos enunciativos subentendem, e identificar as propriedades lingüísticas das formas que os realizam, formas que ela qualificava de **tipos de discurso**. É essa abordagem que nos inspirou e que tentamos prolongar, sobretudo, sob dois aspectos. Nós reanalisamos as operações que os tipos de discurso subentendem, fazendo intervir duas decisões binárias. Para a primeira, (*disjunção-conjunção*), as coordenadas que organizam o conteúdo temático verbalizado estão explicitamente postas à distância das coordenadas gerais da situação de produção do agente (ordem do NARRAR), ou elas não estão (ordem do EXPOR). Para a segunda, as instâncias de agentividade verbalizadas estão postas em relação com o agente produtor e sua situação de ação de linguagem (*implicação*), ou elas não estão (*autonomia*). O cruzamento do resultado dessas decisões produz, assim, quatro “atitudes de locução” que chamamos de *mundos discursivos*: NARRAR implicado, NARRAR autônomo, EXPOR implicado, EXPOR autônomo. Procedemos a análises distribucionais e estatísticas das configurações de unidades e de processos da língua francesa que

exprimem esses mundos discursivos, o que permitiu identificar quatro tipos de discurso, que chamamos de *discurso interativo*, *discurso teórico*, *relato interativo e narração*. Ainda que pareça minoritária, essa escolha de utilizar a expressão *tipos de discurso* em vez de “modo de enunciação” nos parece mais que legítima. Além de sua acepção banal, designando toda operacionalização de uma língua, a noção de “discurso” reenvia mais profundamente ao processo de verbalização do agir languageiro, ou de sua *semiotização* no quadro de uma língua natural. Ora, esse processo se realiza manifestadamente segundo modalidades diversas (possíveis de descrever em termos de operações), que são expressas por formas lingüísticas relativamente estáveis, que exercem influências maiores sobre a distribuição e as condições de emprego das unidades; o que justifica que se fale de “tipos” de semiotização, ou de *tipos de discurso*. Esses tipos constituem, em outros termos, formatos de operacionalização das unidades de uma língua (vertente significante), que traduzem alguns formatos que organizam as trocas languageiras humanas, ou trocas interindividuais de representações (vertente significado).

2.4. Práticas de linguagem e desenvolvimento

Os trabalhos que foram descritos, além do interesse intrínseco, constituem também, como indicamos, uma espécie de pressuposto para a análise dos efeitos que exercem as práticas de linguagem sobre o desenvolvimento humano, que asseguramos, de um lado, sob o ângulo *epistêmico*, de outro, sob o ângulo *praxeológico*.

O primeiro deve levar a pesquisas que visam a analisar os efeitos dessas práticas sobre o desenvolvimento da organização dos *conhecimentos*. O único trabalho pronto, hoje, foi realizado no domínio da *estruturação temporal* (Bronckart, 2005). fez aparecer um interessante paralelismo entre as etapas de matriz da estruturação temporal dos tipos *relato interativo* e *narração*, e as etapas da construção do “tempo social” estabelecidas notadamente por Piaget (1946). Outros trabalhos estão em curso sobre o tema do papel da matriz dos tipos de discurso sobre a emergência das diversas formas de *raciocínio*: os tipos de discurso servem, de fato, como lugar de interface entre as representações

individuais (tendo sua sede nas obras humanas), e eles constituem os formatos obrigados dessa colocação em interface. Quando (re-)produz um tipo de discurso, um indivíduo deve proceder à planificação interna dos segmentos concernidos, e aprende assim a operacionalizar esses processos indiscutivelmente mentais e linguageiros que são os *raciocínios*: raciocínios práticos implicados nas interações dialogais (cf. Rolet *et al.*, *op. cit.*); raciocínios causais-cronológicos implicados nos relatos interativos e nas narrações (cf. Ricoeur, 1983); raciocínios de ordem lógica e/ou semi-lógica implicados nos discursos teóricos (cf. Grize, 1984). Essa mediação pelos tipos parece constituir um processo de desenvolvimento *fundamental*, à medida que é por ela que se transmitem as grandes formas de operatividade do pensamento humano.

A maioria de nossas pesquisas atuais concernem, entretanto, ao *desenvolvimento praxeológico*; elas visam a compreender como, a partir de uma leitura de segmentos de atividade coletiva, se constroem essas *formas interpretativas* que constituem as *ações*, de um lado, e os *atores responsáveis*, de outro. Nossa caminhada consiste em selecionar um conjunto de tarefas precisas, realizadas em três situações de trabalho contrastadas (usina, hospital, instituição de ensino); para cada uma dessas tarefas, recolhemos três tipos de dados: - os textos produzidos pelas organizações em questão para descrever e/ou orientar essas tarefas (ordem do *trabalho prescrito*); - dos registros áudio-vídeo da realização efetiva dessas tarefas pelos trabalhadores (ordem do *trabalho real*); - conversas realizadas com trabalhadores antes e depois da realização das tarefas (ordem do *trabalho representado*). Isso nos forneceu três tipos de dados linguageiros, produzidos em contextos diferentes, mas contendo *segmentos de interpretação* da mesma tarefa. Analisamos esses segmentos sob dois ângulos: - uma análise de conteúdo centrada sobre as dimensões da tarefa ou do trabalho que nele estão tematizadas; - uma análise textual centrada sobre os recursos lingüísticos que nele foram mobilizados (tipos de discurso; tipo de localização temporal; modos de expressão da agentividade; modos de expressão das modalizações pragmáticas, etc.). Os resultados dessas trabalhos são múltiplos (cf. Bronckart & Groupe LAF, 2004), mas nós poderemos sublinhar aqui somente dois aspectos. Eles fizeram aparecer primeiramente a diversidade das formas interpretativas da atividade, que qualificamos de *figuras de ação* (cf.

Bulea & Fristalon, 2004). De maneira geral, essas figuras de ação se caracterizam pela *dificuldade de articular três dimensões*: - o *actante*, com as *decisões de ação* e as suposições de *responsabilidade* que o erigem em *ator*; - os *determinismos da tarefa* que se apresentam, seja como *normas gerais* do trabalho, seja como *restrições de uma situação de intervenção* determinada; os aspectos do *desenrolar temporal e lógico* da própria tarefa. Nenhuma das figuras identificadas propõe uma combinação completa dessas três dimensões; elas acentuam uma ou mais, em detrimento das outras. Nossos resultados fizeram aparecer, além disso, que se a distribuição dessas figuras é evidentemente dependente da natureza das tarefas realizadas, assim como das condições de produção verbal (trabalho prescrito, real ou representado), elas são, sobretudo, claramente *dependentes dos tipos discursivos* mobilizados nos segmentos interpretativos; essas figuras são, então, primeiramente, *figuras discursivas*, o que explica em qualquer espécie a variedade das concepções, teóricas ou profanas, que se pode ter das ações e dos atores.

2.5. As caminhadas de intervenção

Na perspectiva vygotskiana, a ciência integrada do humano deveria ter como objetivo último tratar (ou até resolver) os *problemas* que se colocam concretamente na vida das “gentes”: problemas de trabalho, de formação ou de educação, de patologia social ou individual, etc. Aderimos firmemente a essa concepção, e sustentamos, conseqüentemente que uma ciência do humano somente tem legitimidade se se revela apta a analisar e a transformar as situações de atividade humana. Essa é a razão pela qual, no quadro do ISD, ao lado de trabalhos propriamente teóricos, foram operacionalizados, simultânea e permanentemente, caminhadas de intervenção sobre situações práticas, na ocorrência essencialmente no domínio da didática das línguas. A nosso ver, essas caminhadas têm o estatuto de pesquisas, da mesma forma que as outras, e recusamos toda distinção entre “pesquisa fundamental” e “pesquisa aplicada”; além disso, consideramos que as situações práticas constituem um dos lugares maiores de validação das proposições teóricas, no sentido em que se a operacionalização de uma dessas proposições se revela impossível ou ineficaz na prática, não é obrigatória sua rejeição, mas seu estatuto e sua formulação devem

ser re-interrogados. Enfim, conforme nossa ancoragem filosófica (cf. 2.2.), pensamos que todo projeto da ciência do humano comporta necessariamente uma dimensão política, e conduz, portanto, a engajar-se sobre terrenos práticos, em vista de uma melhoria das situações, cujo teor é evidente e democraticamente “discutível”.

No domínio da didática das línguas, dois primeiros tipos de caminhadas foram conduzidos, e um terceiro é atualmente operacionalizado.

O primeiro tipo de intervenção consistiu numa aplicação direta nas reformas dos programas de ensino textual na Suíça francesa, em particular no nível secundário obrigatório; em uma perspectiva de diversificação dos tipos de textos a ensinarem, as nossas propostas visaram centrar o trabalho didático, à cada grau, sobre só uma e mesma “família de gêneros” (à finalidade narrativa no grau 7; à finalidade informativa no grau 8; à finalidade argumentativa no grau 9).

O segundo tipo de intervenção consistiu na elaboração, com professores, esquemas de lições chamadas de *seqüências didáticas* destinadas ao conjunto dos graus da escolaridade obrigatória (cf. Dolz & Pasquier, 1993; Schneuwly & Dolz, 1997). O princípio geral dessas seqüências é tentar integrar (e hierarquizar) dois objetivos: - partindo da constatação que existem conjuntos de *gêneros textuais* adaptados a situações de comunicação ou de atividades determinadas, trata-se, a princípio, de tornar o aluno consciente dessa correspondência, e de o tornar apto a escolher os modelos de gêneros pertinentes para uma atividade de linguagem dada; - sabendo, além disso, que os alunos encontram diversos problemas lingüísticos durante a redação ou a leitura-compreensão de todo texto, trata-se de subordinar ao primeiro objetivo, adaptativo, um objetivo segundo de matriz técnica de sub-conjuntos de processos de estruturação de textos. Nessa perspectiva, as seqüências são organizadas como segue (ver Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2000). É, primeiro, empreendido um importante trabalho de concepção da seqüência, implicando: - a própria escolha do gênero a ensinar, que deve levar em conta sua utilidade-finalidade prática e a possibilidade de o fazer funcionar na situação de aula; - a

constituição de um corpus de exemplares de textos que emergem desse gênero, que estejam adaptados às capacidades presumidas dos alunos; - a elaboração de um *modelo didático* do objeto a ensinar, por *transposição* das referências teóricas que têm traço na organização desse gênero, assim como das “práticas sociais de referência” que lhe são associadas. O *desenrolar da seqüência* se caracteriza quanto a isso por um encadeamento temporal de atividades organizado, conforme os princípios evocados acima, em dois níveis embutidos. O primeiro tem a ver com a funcionalidade do gênero. No início da seqüência, os alunos têm que elaborar um projeto comunicativo suscetível de se concretizar numa produção escrita destinada a um certo público; a classe se engaja, então, em uma reflexão sobre os diversos parâmetros da situação em questão (estatuto dos interlocutores, restrições do tipo de mídia, etc.), bem como sobre os diferentes elementos de conteúdo que poderiam por ele ser mobilizados. Empreende uma pesquisa de exemplares de gêneros que parecem adaptados a essa situação e a esse conteúdo; cada aluno redige, enfim, um texto adaptado ao projeto retido. No fim da seqüência, uma situação de comunicação análoga à precedente é definida, e os alunos têm que redigir um segundo texto que lhe é adaptado. O segundo nível trata da matriz técnica de algumas características do gênero retido (gestão dos organizadores, das retomadas anafóricas, da temporalidade, das vozes enunciativas, etc.), e dá lugar à realização de diversos exercícios que se desenrolam entre as duas fases de produção textual. O exame dos textos finais dos alunos permite, enfim, avaliar os progressos feitos e medir assim a eficácia das atividades didáticas desenvolvidas.

Esse tipo de caminhada conheceu um sucesso real, que se mede notadamente na divulgação da prática das seqüências didáticas e que se explica pelas dimensões de *explícito* e de *racionalidade* que essa abordagem introduziu em didática da expressão: das referências teóricas estruturadas; dos objetivos claramente conceitualizados; dos procedimentos didáticos programáveis e avaliáveis. Mas esse mesmo caráter estruturado, ou até “rígido” da caminhada das seqüências engendrou reservas e críticas da parte de educadores menos centrados sobre os objetos-gêneros, e mais sensíveis à heterogeneidade-criatividade textual e aos processos gerais que os alunos operacionalizam em sua apreensão dos textos, tanto em produção como em compreensão. Por outro lado, os próprios

partidários das seqüências tomaram consciência do fato de que, se essa caminhada contribui indiscutivelmente para o esclarecimento dos objetivos e para as condições de preparação das tarefas dos professores, ela não assegura, no entanto, que a aprendizagem efetiva em aula se desenrole conforme os objetivos e as planificações. Um terceiro tipo de pesquisa-intervenção foi, a partir daí, colocado para determinar em que medida esse “trabalho prescrito” se realizaria efetivamente no curso das lições. Em outros termos, para identificar as propriedades do “trabalho didático real” atestável em aula, que se trate do trabalho do professor ou do aluno.

ReVEL – Os trabalhos desenvolvidos na perspectiva do ISD até o momento se preocuparam na grande maioria das vezes com a *produção*. Já se iniciam, no entanto, algumas pesquisas que abordam questões relacionadas com a *recepção*. Por que se optou, no início, deixar de lado o problema da recepção e quais os cuidados que se devem tomar para se tratar desse problema no âmbito do ISD?

Bronckart – O ISD está centrado, com efeito, quase exclusivamente sobre a vertente *produção* dos textos, em detrimento de sua *recepção*, o que constitui indiscutivelmente uma *limitação* da caminhada em seu estado atual; há, portanto, necessidade de ultrapassar essa situação e empreender pesquisas sobre os *mecanismos de interpretação textual*.

A razão dessa centralização inicial sobre a produção está ligada à problemática da intervenção que acabamos de evocar em 2.5: na origem, os trabalhos teóricos do ISD foram empreendidos para responder a demandas de professores da escola obrigatória, e visaram construir elementos de referência que lhes fossem úteis em suas práticas didáticas. Ora, na escola obrigatória (graus 1 a 9), os programas são essencialmente centrados sobre as capacidades de matriz dos diversos gêneros de textos, sobre as condições contextuais de sua produção, e sobre a resolução dos problemas técnico-lingüísticos que pode pôr sua redação,

as questões de recepção ou de interpretação sendo sobretudo tratadas nos níveis pós-obrigatórios da escolaridade.

Se essa razão é principalmente de ordem conjuntural, convém observar que, no plano teórico, as problemáticas da produção e da recepção-interpretação são ainda abordadas, atualmente, por diferentes autores, se inscrevendo em tradições disciplinares diferentes e explorando redes conceituais nitidamente distintas. Nossos colegas que praticam a análise do discurso ou a lingüística do texto (cf. Adam, Roulet, etc.) se fundam como nós sobre um quadro globalmente bakhtiniano e são de fato centrados sobre a análise dos processos de produção e sobre seus produtos textuais. As abordagens da recepção se inscrevem na continuidade de uma *hermenêutica* (cf. Ricœur 1986), eventualmente *material* (cf. Rastier, 2001), cuja problemática de conjunto parece mais complexa que a da produção (mas isso carece de confirmação), e que, em todo caso, é de outra natureza.

Conseqüentemente, se apenas podemos encorajar essas e aquelas que contribuem para o desenvolvimento do ISD explorando as questões de recepção, sustentaremos, por princípio, de um lado, que essas abordagens não podem repousar sobre a tese de uma espécie de “simetria” entre essas duas vertentes, de outro, que elas devem explorar e levar em conta todas as aquisições da hermenêutica, caminhada essencial, pesada, e que não tivemos o “tempo” de empreender nós mesmos.

ReVEL – No seu livro *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*, o conceito de texto aparece diversas vezes de maneira bem clara. Nessa obra, o senhor deixa claro que está preocupado, naquele momento, com textos *standard*. Hoje, entretanto, o ISD movimenta trabalhos com textos artísticos, como o de Maurício Érnica, e com textos produzidos no ambiente digital, como a pesquisa de Dinorá Fraga (da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS). Que influências podem ter esses

estudos que se preocupam com textos não *standard* na própria noção de texto apresentada no seu livro de 1997?

Bronckart – Esses trabalhos, interessantes e indispensáveis, não substituem, no entanto, a definição geral de *texto* apresentada sob 2.3: “uma unidade comunicativa co-dependente do quadro da atividade linguageira e que mobiliza os recursos de uma língua natural dada”: toda produção verbal situada é um texto.

A questão aqui é essencialmente de outra *metodologia*. Entre a junção de gêneros disponíveis no *arquitexto* (cf. Bakhtine) de uma comunidade (já incluindo então os textos artísticos, poéticos, informatizados, etc.), nós defendemos a idéia de que certos tipos de texto são mais *simples* que outros, ou repousam sobre operações linguageiras menos numerosas e menos complexas, ou ainda que constituem uma espécie de *tipos ideais*. São esses textos que nós qualificamos como *standards*, e que nós escolhemos para analisar inicialmente, para colocar em evidência as “regras de base” de organização de todos os textos.

Para nós, os textos produzidos no contexto digital são essencialmente variantes de textos *standards*, analisáveis dentro do quadro atual do ISD, mas eles exigem também a captura dessa nova dimensão de contextos de produção que constitui a informatização.

Os textos artísticos, poéticos, ou relevantes da “literatura” não seriam textos *standards*, mas seriam parte de um *trabalho secundário ou suplementar*, explorando a auto-reflexão dos processos linguageiros (sua capacidade de auto-exceder-se); eles se caracterizam pelas *transformações* das regras de base dos textos *standards*. Essa posição é evidentemente discutível, mas ela repousa sobre a tese segundo a qual, assim como os estudantes devem inicialmente dominar as regras de funcionamento de narrativas comuns antes de poder compreender os processos que compõem um texto “literário”, os produtores dos textos não *standard* devem inicialmente dominar as regras dos textos *standard* para, em seguida, transformá-las em função de seus próprios objetivos. Transformações que obedecem elas mesmas a outras regras, o que é

indispensável deixar em evidência, e que certos estudos, em Genebra ou no Brasil, começam a aparecer.

Referências bibliográficas utilizadas para responder às quatro primeiras questões:

Adam, J.-M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle*. Liège : Mardaga.

Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.

Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.

Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Benveniste, E. (1966). Les relations de temps dans le verbe français, in *Problèmes de linguistique générale, t. I*. Paris : Gallimard, pp. 237-250.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New-York : Holt, Rinehart & Winston.

Bronckart, J.-P. (2005). The temporality of discourses : a contribution to the reshaping of human actions. In A.N. Perret-Clermont (Ed.) *Thinking time*. Göttingen : Hogrefe & Huber.

Bronckart, J.-P. & Groupe LAF (Ed.), (2004). Agir et discours en situation de travail, *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education (Université de Genève)*, 103, 312 pp.

Bruner, J. (1993). *Beyond the information given*. New-York : Norton & Co.

Bühler, K. (1927). *Die Krise der Psychologie*. Jena : Fischer.

Bulea, E. (2005). Linguistique saussurienne et paradigme thermodynamique, *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education (Université de Genève)*, 104, 53-186.

Bulea, E. & Fristalon, I. (2004). Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In J.-P. Bronckart & Groupe LAF (Ed.), Agir et discours en situation de travail, *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education (Université de Genève)*, 103, 213-262.

Charolles, M. (1994). Les plans d'organisation du discours et leur interaction. In S. Moirand *et al.* (Eds), *Parcours linguistiques de discours spécialisés*. Berne : Peter Lang, pp. 301-314.

Claparède, E. (1905). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

- Comte, A. (1907-1908). *Cours de philosophie positive, VI Vol.* Paris : Schleicher frères [Edition originale : 1830-1842].
- Coseriu, E. (2001). *L'homme et son langage.* Louvain : Peeters.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. T.1.* Paris : Ophrys
- Culioli, A. (2002). *Variations sur la linguistique.* Paris : Klincksieck.
- Culioli, A. & C. Normand (2005). *Onze rencontres sur le langage et les langues.* Paris : Ophrys.
- Dewey, J. (1910/1985). How we think. In: J.A. Boydston (Ed.), *The Middle Work of John Dewey. 1899-1924. Vol. 6.* Carbondale : Southern Illinois University Press, pp. 177-355.
- Dilthey, W. (1992). Introduction aux sciences de l'esprit. In. *Dilthey — Œuvres 1.* Paris : Editions du Cerf, pp. 141-361 [Edition originale : 1883].
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2000). *S'exprimer en français. Séquences didactiques à l'oral et à l'écrit.* Bruxelles : De Boeck.
- Dolz, J. & Pasquier, A. (1993). Argumenter... pour convaincre. Initiation aux textes argumentatifs ; séquence didactique 6P. *Cahiers du Service de français, 32.* Genève : DIP.
- Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie.* Paris : PUF.
- Engels, F. (1971). *La dialectique de la nature.* Paris: Editions sociales [Edition originale : 1925].
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir,* Paris, Gallimard.
- Genette, G. (1972). *Figures III.* Paris : Seuil.
- Genette, G. (1979). *Introduction à l'architexte.* Paris : Seuil.
- Grize, J.B. (1984). *Sémiologie du raisonnement.* Berne : Peter Lang.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, t. I et II.* Paris : Fayard.
- Humboldt, W. (von) (1974). *Introduction à l'œuvre sur le kavi et autres essais.* Paris : Seuil [Edition originale de l'*Introduction à l'œuvre sur le kavi* : 1835].
- Leontiev, A.N. (1979). The Problem of Activity in Psychology. In J.V. Wertsch (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology.* New-York : Sharpe, pp. 37-71.
- Marx, K. (1951). *Thèses sur Feuerbach.* In K. Marx et F. Engels, *Etudes philosophiques,* Paris, Editions sociales.
- Marx, K. & Engels, F. (1968). *L'idéologie allemande.* Paris : Editions sociales [rédigé en 1846].

- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*, Chicago, University of Chicago Press.
- Piaget, J. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1970). *Epistémologie des sciences de l'homme*. Paris : Gallimard.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris : P.U.F.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit, T. 1*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action; essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- Roulet, E. et al. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne : Peter Lang.
- Saussure, F. (de) (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Saussure, F. (de) (2002). *Ecrits de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Simonin-Grumbach, J. (1975). Pour une typologie des discours. In J. Kristeva, J.-C. Milner & N. Ruwet (Eds), *Langue, discours, société. Pour Emile Benveniste*. Paris : Seuil, pp. 85-121.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques scolaires aux objets d'enseignement, *Repères*, 15, 27-40.
- Schütz, A. (1998). Choisir parmi des projets d'action, In *Eléments de sociologie phénoménologique*. Paris : L'Harmattan.
- Spinoza, B. (de) (1954). L'Ethique. In *Spinoza, Oeuvres complètes*. Paris : Gallimard, La Pleïade, pp. 301-596 [Edition originale : 1677].
- Volochinov, V.N. (1977). *Marxisme et philosophie du langage*, Paris, Editions de Minuit [Edition originale en langue russe: 1929].
- Vygotski, L.S. (1999). *La signification historique de la crise de la psychologie*. Paris : Delachaux et Niestlé [Rédaction originale : 1927].
- Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute [Edition originale : 1934].
- Wallon, H. (1938). *La vie mentale*. Paris : Editions sociales.
- Weinrich, H. (1973). *Le temps*. Paris : Seuil.
- Wittgenstein, L. (1961). *Investigations philosophiques*. Paris : Gallimard.

ReVEL – O senhor poderia indicar algumas obras sobre Interacionismo Sócio-discursivo, para que nosso leitor pudesse se aprofundar no assunto?

Bronckart - Eu me limitaria aqui a sugerir publicações disponíveis em português, espanhol ou catalão, distinguindo um conjunto de textos que concernem diretamente o ISD, e um outro conjunto de textos que corresponda seja às fases de preparação dessa mesma do ISD, seja a trabalhos anexos. Para o conjunto de nossas publicações, cf. nosso *website*: <http://www.unige.ch/fapse/laf>.

5.1. Publicações que dizem respeito diretamente ao ISD:

Bronckart, J.-P. (1995). Theories of action, speech, natural language, and discourse. In: J.V. Wertsch, P. del Rio & A. Alvarez (Eds), *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 75-91.

Tradução: (1997). Teorias de la acción, lenguaje, lenguas naturales y discurso. In: J.V. Wertsch, P. del Rio & A. Alvarez (Eds), *La mente sociocultural. Aproximaciones teoricas y aplicadas*. Madrid : Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 63-74.

Bronckart, J.-P., Clémence, A., Schneuwly, B. & Schurmans, M.-N. (1996). Manifesto. Reshaping humanities and social sciences: A Vygotskian perspective, *Revue Suisse de Psychologie*, 55 (2/3), 74-83.

Tradução:(1996): Manifesto: reformatando as humanidades e as ciências sociais, una perspectiva vygostkiana, *Revista Brasileira de Educação*, 3, 64-74.

Bronckart, J.-P. (1996). Units of analysis in psychology and their interpretation: Social interactionism or logical interactionism? In: A. Tryphon & J. Vonèche (Eds), *Piaget-Vygotsky: The Social genesis of Thought*, New-York, Erlbaum, Taylor & Francis, pp 85-106.

Tradução: (2000). La unidades de analisis en psicología y su interpretacion: Interaccionismo social o interaccionismo logico? In: A. Tryphon & J. Vonèche (Eds), *Piaget-Vygotsky. La génesis social del pensamiento*. Buenos Aires : Paidós, pp. 115-142.

Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Tradução: (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo socio-discursivo*. Sao Paulo : EDUC.

Tradução: (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interctionismo socio-discursivo*. Madrid : Fundacion Infancia y Aprendizage.

Bronckart, J.-P. & Dolz, J. (1999). La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? In : J. Dolz & E. Ollagnier (Eds), *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck-Duculot, pp. 27-44.

Tradução: (2004). A noção de competência : qual é sua pertinencia para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem ? In : J. Dolz & E. Ollagnier (Eds), *O enigma do competencia em educação*. Porto Alegre : Artmed, pp. 29-46.

Bronckart, J.-P. (2002). Entrevista para D. Riestra, *Propuestas (Universssitad Nacional de Rosario – Argentina)*, 7, 7-18.

Bronckart, J.-P. (2002). La explicación en psicología ante el desafio del significado, *Estudios de Psicología*, 23, 387-416.

Bronckart, J.-P. (2003). Gêneros textuais, tipos de discursos, e operações psicolingüísticas, *Revista de Estudos da Linguagem*, 11, 49-69.

Bronckart, J.-P. & Machado, A.R. (2004). Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In. A.-R. Machado (Ed.), *O ensino como trabalho : uma abordagem discursiva*. Londrina : Eduel, pp. 131-163.

Bronckart J.-P. (2004). Entrevista com Jean-Paul Bronckart, para Anna Rachel Machado, *Delta*, 20, 311-328.

Bronckart, J.-P. (2005). Restrições e libertaires textuais, inserção social e cidadania, *Revista da ANPOLL*, 19, 231-256.

Bronckart, J.-P. (2005). Os Géneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações de desenvolvimento. In F. Menendez (Ed.), *Análise do Discurso* (pp. 37-79). Lisbonne : Hugin Editores.

Dolz, J., Pasquier, A. & Bronckart, J.-P. (1993). L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Etudes de Linguistique appliquée*, 92, 23-37.

Tradução: (1994). La adquisición de los discursos: ¿una competencia emergente o aprendizaje de capacidades verbales? *Ensenyament / Aprenentatge de llengües*, 2, 59-74

Schneuwly, B. & Bronckart, J.P. (1983). Pour une psychologie du langage, *Archives de Psychologie*, 51, 155-160.

Tradução: (1985). Por una psicología del lenguaje. In: J. Dolz (Ed.), *Psicolinguística genética*, Barcelona, Avesta, pp. 147-155.

5.2. Outras publicações:

Bronckart, J.-P. (1973). The regulating role of speech. A cognitivist approach, *Human Development*, 16, 417-439.

Tradução: (1981). Papel regulador del lenguaje, *Infancia y Aprendizaje, Monographie 1*, 115-131.

Bronckart, J.-P., Sinclair, H. & Papandropoulou, I. (1976). Sémantique et réalité psycholinguistique, *Bulletin de Psychologie, No spécial, "La mémoire sémantique*, 225-231.

Tradução: (1985). Semántica y realidad psicolinguística. In: J. Dolz (Ed.), *Psicolinguística genética*. Barcelona : Avesta, pp. 117-131.

Sinclair, H., Bronckart, J.-P. & al. (1976). Recherches en psycholinguistique génétique, *Archives de Psychologie*, 44, 157-175.

Tradução: (1985). Investigaciones en psicolinguística. In: J. Dolz (Ed.), *Psicolinguística genética*. Barcelona : Avesta, pp. 93-116.

Bronckart, J.-P. (1977). Acquisition du langage et développement cognitif. In: J.P. Bronckart *et al.* (Eds), *La genèse de la parole*. Paris : P.U.F., pp. 137-159.

Tradução: (1978). Adquisición del lenguaje y desarrollo cognitivo. In: J.P. Bronckart *et al.* (Eds), *La gènesis del lenguaje*. Madrid : Pablo del Río, pp.105-119.

Bronckart, J.-P. (1977), *Théories du langage. Une introduction critique*. Bruxelles : Dessart & Mardaga, 361 pp.

Tradução: (1980). *Teorías del lenguaje*. Barcelona : Herder, 304 pp.

Bronckart, J.-P. (1978). Lenguaje y conocimiento, *Cuadernos de pedagogías*, 38, 39-42.

Bronckart, J.-P. (1981). Procesos y estructuras del desarrollo del lenguaje, *Infancia y Aprendizaje, Monographie 1*, 85-103.

Bronckart, J.-P., Pasquier, A. & Nogueira, A.R. (1981). L'avaluació a Llengua, *Guix*, 45-46, 31-36.

Bronckart, J.-P. (1981), Entrevista, *Estudios de psicología*, 5-6, 5-17.

Bronckart, J.-P. (1982). Funciones sintácticas y enunciativas en la comunicación. In M. Monfort (Ed.), *Los trastornos de la comunicación en el niño*. Madrid : CEPE, 41-48.

Bronckart J.-P. *et al.* (1982). Contributions à la didactique de la langue maternelle, *Cahiers de la section des Sciences de l'Education, Série "Recherches"*, 3, 94 pp.

Tradução: (1985). In C. Coll (Ed.), *Métodos de observación y análisis de los procesos educativos*. Barcelone : ICE.

Bronckart, J.-P. (1984). El desarrollo de la producción de las categorías textuales: un ejemplo sobre textos discursivos. In: M. Monfort (Ed.), *La intervención logopedia*. Madrid : C.E.P.E., pp. 57-75.

Bronckart, J.-P. (1984). Un modèle psychologique de l'apprentissage des langues, *Le Français dans le monde*, 185, 53-67.

Tradução: (1987). Um modelo psicologico da aprendizagem das linguas, *Análise Psicológica*, 4, 657-676.

Bronckart, J.-P. (1985). *Les sciences du langage, un défi pour l'enseignement?* Paris : UNESCO et Delachaux et Niestlé, 119 pp.

Tradução: (1985). *Las ciencias del lenguaje: un desafío para la enseñanza?* Paris : UNESCO, 123 pp.

Bronckart, J.-P. & Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable, *Education & Recherche*, 8-26.

Tradução: (1991). Les didàctiques entre la ciència i la utopia. El cas de la didàctica del francès com a llengua materna, *Temps d'Educació*, 5, 185-205,

Bronckart, J.-P. (2000). El problema de la conciencia como “analizador” de las epistemologias de Vigotzki y de Piaget. In: S. Aznar & E. Serrat (Eds), *Piaget y Vigotzki ante el siglo XXI: referentes de actualidad*. Gerona : Horsori, pp. 15-41.

Bronckart, J.-P. (2004). La enseñanza de las lenguas, un desafío para el actual sistema escolar ; elkarrizketa Mapi Alonso, *Hermès*, 12, 52-62.