

**UNIVERSIDADE DE GENEBRA**  
**FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Entrevista<sup>43</sup> realizada com o Prof. Dr. Jean Paul Braonckart<sup>44</sup>, na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade de Genebra (UNIGE) – Suíça, em 10 de abril de 2014, respondendo aos questionamentos do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT), integrado ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil.

Por Rivadavia Porto Cavalcante<sup>45</sup>

Professor Jean Paul Bronckart, quero registrar o meu enorme prazer em estar aqui na Universidade de Genebra, enquanto estudante bolsista em estágio doutoral. Eu represento o Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT), da Universidade Federal da Paraíba, no Brasil, ao qual sou afiliado e designado para realizar esta entrevista<sup>46</sup>. As questões a serem colocadas são fruto dos debates desenvolvidos no encerramento da Conferência do VII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET), realizado na cidade de Fortaleza, em 2013. Antes, esclareço que, em virtude das questões possuírem ramificações, prosseguirei por partes. Assim, a primeira pergunta tem o propósito de saber:

**R: Quais são as principais reorientações epistemológicas atuais do Programa ISD?**

JPB. Primeiramente, agradeço a você e ao seu grupo, e reitero, mais uma vez, a qualidade das questões que a mim foram endereçadas. Sobre a reorientação epistemológica, eu afirmaria que, considerando os princípios gerais, não há nenhuma mudança real nas posições do ISD. Reafirmamos, continuamente, a nossa adesão à Filosofia de Spinoza e, da mesma forma, temos aprimorado os princípios teóricos de Vygotsky e, parcialmente, os de Piaget. Logo, o monismo, o materialismo e o paralelismo psicofisiológico permanecem como os nossos

---

<sup>43</sup> Agradeço à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ecaterina Bulea Bronckart, que, ao dirigir e definir as atividades do meu Estágio de Doutorado Sanduíche (PDSE/CAPES), *Boursier d'Excellence*, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (Suíça), interveio junto ao Prof. Dr. Jean Paul Bronckart, em prol da realização desta entrevista. Agradeço, igualmente, à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Betânia Passos Medrado (PROLING/UFPB), que, conjuntamente com a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ecaterina, tanto orientaram o meu plano de pesquisa, desenvolvido no referido estágio, quanto envidaram esforços para a interlocução entre os grupos de estudos *Langage Action Formation* (LAF), *Groupe d'analyse du français enseigné* (GRAFE) e Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT), por meio da qual foi possível esclarecer, nesta entrevista, alguns pontos dos conhecimentos construídos por esses pesquisadores.

<sup>44</sup> Professor de Didática das Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, onde atua desde 1976. Criou, junto com seus colaboradores, o Grupo de estudos *Langage, Action, Formation* (LAF), do qual é representante com maior expressão, por conduzir os estudos dos aportes teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que, atualmente, norteia diversas pesquisas no âmbito das Ciências Sociais em diversos países. O vasto trabalho de ensino e pesquisa desse pesquisador atinge mais de trezentas publicações, ligadas a questões tanto da problemática do desenvolvimento da linguagem e de pessoas, quanto da análise de práticas sócio-discursivas, como da didática das línguas. As reorientações assumidas, desde a última década, no quadro do ISD, têm dado especial atenção à relação entre linguagem, ação-trabalho e formação humana.

<sup>45</sup> Agradecemos à Profa. Dra. Francineide Ferreira de Moraes pela revisão cuidadosa deste texto.

<sup>46</sup> Doutor em Linguística (UFPB) e professor do IFTO. Email: rivadavie@gmail.com

princípios epistemológicos básicos, porém pode haver algumas mudanças devido ao trabalho que temos feito sobre alguns autores.

Tenho feito referências frequentes ao trabalho realizado, em conjunto com Ecaterina Bulea, sobre os manuscritos de Saussure, ao longo de sete, oito anos. Trabalho que nos logroum novo conceito e certo aprofundamento do estatuto concernente aos textos-discursos, às línguas, e natureza da relação entre esses dois últimos planos. Eu mencionarei sobre as consequências dessa revisão e, de forma mais específica, sobre a dimensão semiótica dos gêneros textuais, antecipando, de algum modo, a resposta à questão oito mais adiante. Trata-se de um tipo de aprofundamento que tem implicações para o diálogo que estabelecemos com a Escola Francesa de Análise do Discurso, cujos autores (Adam, Maingueneau, Todorov etc.) possuem uma abordagem muito importante e interessante, mas com a qual, no entanto, temos divergências terminológicas e conceituais.

Recentemente, eu escrevi um artigo em um livro como homenagem ao meu amigo Jean-Michel Adam<sup>47</sup>, autor cujo trabalho se enquadra nessa perspectiva da AD, segundo a qual os gêneros seriam modelos sociais estabilizados previamente, conforme os fenômenos semióticos. É dessa posição que resultam as diferenças significativas existentes entre a concepção do projeto da AD e a nossa, referente ao estatuto dos textos, dos discursos, dos gêneros e dos tipos, além das definições que podemos propor acerca deles.

O primeiro tipo de aprofundamento, portanto, tem origem nesse trabalho de Saussure, bem como no trabalho que estamos realizando sobre a obra de Coseriu, autor que apresenta, certamente, a abordagem mais importante da atividade significativa e de sua especificidade. O outro tipo de aprofundamento deriva da análise que tenho feito, mais recentemente, e que, às vezes, denominamos de fracasso parcial das teorias do desenvolvimento psicológico.

Durante seis anos, eu trabalhei como assistente de Jean Piaget, mas mantivemos o nosso contato por dez anos, até o final de sua vida. Nesse tempo, eu percebi como a questão da natureza do processo desenvolvimental começou a incomodá-lo, porque ele estava consciente das limitações das respostas da sua teoria. Eu diria que, de forma similar, no caso de Vygotski, em parte, ocorreu o mesmo, pois, em sua obra residia um sentido demasiadamente geral, sem a validação empírica da tese referente ao papel essencial da interação e, mais especificamente, a forma de interação que constitui a mediação da linguagem. Em síntese, quero dizer que a base epistemológica do ISD não mudou, mas existem diferentes ênfases que foram estabelecidas na sequência de estudo realizado sobre as obras de Saussure e de Coseriu, além do trabalho que estamos realizando agora sobre a questão do desenvolvimento humano em geral. Essa última problemática sempre esteve presente nos meus próprios trabalhos, situada no centro do projeto do ISD, embora lhe tenha dado um tratamento menor anteriormente, mas que, doravante, torna-se mais explícita.

## **R. Qual é o lugar que Bakhtin ocupa hoje no âmbito do programa?**

JPB. Bem, isso depende do que se entende pela palavra de Bakhtin. É preciso dizer, em primeiro lugar, que os textos assinados por Bakhtin ou que tenham sido atribuídos a ele, incluindo o *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, o *Método Formal*, *Dostoiévski* e o *Discurso da Vida e o discurso da Poesia*, são textos fundamentais que, juntamente com outros,

---

<sup>47</sup> Cf. Bronckart, 2014.

obviamente, estão na fonte da origem do projeto do ISD. Prova disso é que, em nossos próprios trabalhos, fizemos muitos empréstimos a esses textos, o que testemunha o grande respeito concernente aos conceitos que denominamos de “bakhtinianos”, fazendo sempre referência aos autores, ou melhor, citando somente o nome de Bakhtin até ao ano 2000, aproximadamente. Mas, as pesquisas e seminários que nós conduzimos sobre esses conceitos suscitaram, em princípio, fortes questionamentos sobre a credibilidade da atribuição conferida a Bakhtin, principalmente sobre os livros assinados por Volochinov e Medvedev. Isso ficou mais evidente, quando tomamos conhecimento sobre *A Filosofia do Ato* que, sem dúvida, é um texto escrito por Bakhtin, mas que apresenta grande diferença do conceito entre a abordagem desse autor e aquela de seus dois supostos discípulos, anteriormente citados. Por exemplo, a autenticidade de *A Filosofia do Ato* é determinada pela perspectiva monológica apresentada, contrária às orientações dos textos assinados por Volochinov e por Medvedev, o que o torna desinteressante para as nossas pesquisas. No entanto, ainda permanece o problema dos textos assinados por Bakhtin, mas que têm uma orientação dialógica semelhante a daqueles dois autores. Aliás, esse é um dos temas do livro que escrevi com Cristian Bota<sup>48</sup>, no qual assumimos a posição de que esses textos, incluindo *Os Gêneros de Discurso*, não foram originalmente redigidos por Bakhtin, mas isso constitui apenas uma hipótese de apoio, posto que nós não temos fatos, apenas suspeitas. Para ser mais preciso, podemos identificar três categorias de textos no *corpus* “bakhtiniano”: em primeiro lugar, há os textos que são evidentemente de Volochinov e Medvedev, que fornecem a totalidade dos fundamentos da teoria dos gêneros e do dialogismo; em segundo, há ostextos cuja autoria é, sem dúvida, de Bakhtin, mas não são de nosso interesse devido tanto aos motivos já mencionados quanto à abordagem fenomenológica apresentada. Isto é, embora reconheçamos, naturalmente, a legitimidade dessa abordagem, não acontemplamos nos nossos estudos. Por último, há os textos quase inclassificáveis, o *Dostoiévski*, por exemplo, que nos leva a acreditar que seja uma versão original de 1930, composta por uma mistura de trechos bakhtinianos e passagens volochinovianas, de tal modo os *Gêneros do Discurso*, que, creio, ser produto tardio de um rearranjo de um manuscrito original de Volochinov. Mas, se agora, como alguns desejariam, a palavra *Bakhtin* designa tudo isso, muito bem, então nós continuamos bakhtinianos; mas se alguém achar que é necessário, no plano ético mais especificamente, atribuir os textos aos seus respectivos e verdadeiros autores, então permaneçamos volochinovianos e medvedevianos.

**R. Sim, é isso mesmo, estou totalmente de acordo com o senhor. Portanto, passemos à próxima pergunta. Há um lugar para a psicanálise no quadro geral do ISD que, devido à sua natureza interdisciplinar, se constitui como um campo das ciências da linguagem?**

JPB. Bem, primeiro eu diria que o ISD não é realmente interdisciplinar, mas isso, obviamente, retorna à questão de saber o que é interdisciplinaridade. O modelo padrão de interdisciplinaridade implica na aceitação muito relevanteda divisão das ciências humanas que ocorreu no início do século XX (Linguística, Psicologia, Sociologia, Ciência da Educação etc), além de preconizar a colaboração entre essas distintas disciplinas. Essa perspectiva é totalmente respeitável, mas o projeto do ISD vai além, porque é preciso entender dois pontos: o primeiro, que as atuais fronteiras disciplinares humanas decorrem verdadeiramente de uma adesão ao positivismo e ao princípio da diferenciação de disciplinas pelo seu objeto; e, o segundo, o mais interessante e igualmente o mais difícil a ser trabalhado, por se tratar daquilo que é especificamente humano, que as interações entre as dimensões do comportamento humano são consideradas partes do psicológico, do emocional, dos sociológicos, do

<sup>48</sup>Cf. **Bakhtin Desmascarado**, 2012.

linguístico etc. Nessa perspectiva, se alguém disser que o ISD é interdisciplinar, não me incomodará nem um pouco, contanto que se compreenda que o nosso objetivo é demonstrar a interação entre os diferentes tipos de fenômenos mentais e comportamentais, pois é *essa interação que é essencial ao ser humano*, e não um ou outro dos fenômenos particulares que estejam nela envolvidos.

**R. Existe uma possível aproximação entre o ISD e a psicanálise como uma forma de tratar as dimensões psicoemocionais do agente produtor do texto e que ainda não foram exploradas no escopo atual do ISD?**

JPB. É necessário distinguir dois aspectos em sua pergunta:

1º) É fato que o ISD e a maioria das correntes contemporâneas da Psicologia, a Psicolinguística e as Ciências Cognitivas, apresentam uma lacuna na caracterização, na abordagem e no lugar conferidos aos fatores socioafetivos ou emocionais. Nessas correntes, é dito que tais dimensões existem, mas não são abordadas realmente, havendo, por conseguinte, uma carência nessa área. Aliás, já discutimos essa questão com alguns colegas brasileiros, em especial, com aqueles de Porto Alegre, e não nego que a crítica, que nos é endereçada a esse respeito, é totalmente justificável.

2º) Agora, uma outra questão é saber se a psicanálise, enquanto sistema teórico, constitui um bom quadro de referência para subsidiar a superação desta situação [...]. O primeiro problema que se coloca aqui é saber à qual psicanálise se está reportando, ou seja, qual é a orientação psicanalítica. Eu trabalhei durante um período de tempo na teoria de Lacan, porque ele fazia referências a Saussure e a uma teoria da linguagem. Mas, finalmente, eu percebi uma falha, que, por sinal, é tema de um capítulo de um livro que Ecaterina e eu organizamos sobre a obra de Saussure, no qual demonstramos a superficialidade e até contradições das referências lacanianas sobre a teoria saussuriana do signo. Não há dúvida, no entanto, que existem outras correntes psicanalíticas. Por exemplo, quando eu era estudante de Psicologia, eu me apeguei aos conceitos do inconsciente coletivo de Jung, que, inclusive, continua sendo um conceito fundamental, depois, é claro, existe tudo aquilo que vem do trabalho de Freud. Há, portanto, a/as psicanálise(s), além de correntes da Psicologia, como a de James, Schütz, que vocês referenciam em seus trabalhos, que expõem a explicitação ou implicação de diversas problemáticas da vida emocional. Assim, acredito que seja necessário empreender algo sobre essa questão, mas, confesso que, de minha parte, eu iria pesquisar no entorno da Psicologia da Afetividade ao invés da Psicanálise. Contudo, devo admitir que eu não sei qual é a situação da Psicanálise neste momento, quais são as correntes que ainda estão ativas, pois, às vezes, percebo que está ocorrendo uma espécie de crise da Psicanálise em comparação com o que se passava há 20 anos.

**R. Tudo bem.**

JPB. Gostaria de acrescentar algo: eu escrevi um pequeno artigo sobre a Psicologia das Emoções<sup>49</sup>, não sei se vocês têm conhecimento dele. Nesse texto, analiso a posição de autores de referência nessa área, tais como, Espinosa, James e Vygotski. Minha tendência se inscreve na continuidade desse tipo de abordagem, ao invés do campo da psicanálise propriamente, mas subordinado às minhas competências que nesse domínio são realmente limitadas.

---

<sup>49</sup>Cf. Bronckart, 2008b.

**R. Passemos, portanto, à próxima pergunta. Quais são as contribuições do ISD, no que diz respeito ao desenvolvimento dos adultos, e quais são as instruções para avançar, significativamente, no trabalho nesta área, que compõe um dos três pilares do projeto de investigação do ISD?**

JPB. Empreendemos uma série de estudos empíricos sobre o desenvolvimento de adultos no contexto do grupo de pesquisa LAF (Linguagem, Ação e Formação). O desenvolvimento e a formação de adultos é um problema complexo, bem diferente do das crianças e adolescentes, tanto é que uma de nossas referências é um tanto paradoxal, que é a obra de Habermas. É preciso compreender que a situação do adulto é constituída de um mundo vivido e construído durante sua vida, logo a sua própria história de desenvolvimento se encontra imbricada com os diferentes tipos de mundos coletivos, que Habermas denominou de “mundos formais” de conhecimento. O adulto se desenvolve em suas interações com esses mundos do conhecimento preexistente, as quais são suscetíveis de transformar seu próprio mundo vivido. Na nossa abordagem sobre essa questão, parece-nos que um caminho para o desenvolvimento residia nas capacidades, no caso do adulto, para elevar e diversificar as suas leituras e as suas interpretações de situações experienciadas, que demandam diferentes redes de mundos coletivos. Em seguida, essa capacidade de integrar esses elementos das representações coletivas, de alguma forma, possibilita integrá-los em si, com vistas a organizar e reconstruir uma significação de conjunto mais rica e positiva.

As pesquisas que temos realizado no LAF e que deram origem à elaboração, por Ecaterina Bulea, da noção de *figura de ação*, revelam que as representações construídas em relação a certos aspectos da atividade (neste caso, a atividade de trabalho) não são independentes dos tipos de discurso mobilizados para expressar tais representações. Com base nessa constatação, distinguimos dois planos, ou dois níveis, nas intervenções que concernem à formação de adultos. O primeiro nível – trata-se de um aspecto que você mesmo discutiu com Ecaterina – e que se refere à utilização dos dispositivos de análise da atividade formativa. O que consideramos relevante nesse nível seria não confinar os adultos em uma única leitura do mundo, que sustente uma única e mesma formação discursiva. Pelo contrário, ponderamos que o adulto avance de um tipo de leitura do mundo para outro e, a partir disso, passe a conceber o mundo de forma diversificada, antes de tentar fazer uma síntese positiva sobre o mundo e sobre si próprio. Então, esse primeiro nível consiste em uma abordagem que pode promover leituras diferenciadas ou até mesmo a apreensão do conhecimento dos (e a participação nos) debates interpretativos no mundo social sobre situações de atividade e de trabalho.

A abordagem que acaba de ser mencionada depende de processos de conscientização, mas o segundo plano, sobre o qual temos muita incerteza, é o processo cuja reestruturação de significados tem um impacto positivo ou verdadeiramente desenvolvimental. O confronto de pontos de vista e o contato com diferentes leituras do mundo podem, de fato, causar também o bloqueio de pessoas. Assim sendo, coloca-se em questionamento a necessidade de saber quais são os fatores que fazem com que esse encontro se revele positivo ou, pelo contrário, mostre-se negativo, o que poderia causar fechamento sobre si mesmo. Sobre essa questão, não temos nenhum elemento de resposta específica e, portanto, precisamos continuar trabalhando ainda para entender em que condições o mundo vivenciado está pronto para aceitar, ou não, tal confrontação. Nesse caso, retomamos as nossas suposições sobre a Psicologia da Afetividade, que nós mencionamos anteriormente, porque nos parece ser dimensão afetiva bem mais importante para a aprendizagem de adultos do que para a de crianças ou de adolescentes.

**R. Sim, é verdade. Na conferência de encerramento do Encontro do ISD, na UNIGE, em julho de 2013, o senhor abordou a especificidade da significação linguageira e da rejeição de uma visão continuísta e universalista da semiologia, defendendo, como oposição, a especificidade das línguas naturais. Trata-se de uma crítica à teoria dos gestos ou referência a outra coisa?**

JPB. Eu diria que o conceito de *gestos profissionais*, tal como Dominique Bucheton e outros têm desenvolvido, não é um conceito exatamente semiótico. Trata-se de uma noção de caráter metafórico no sentido de que, conforme sua definição, um gesto seria uma dimensão da ação, mais especificamente, um componente atuando sobre outro. Portanto, eu não estou criticando de maneira alguma essa noção de gesto, embora seu emprego me pareça, às vezes, manifestações de modismo como aqueles que tendem atualmente a nomear tudo e qualquer coisa como sendo “gesto”. Entretanto, eu acho que, uma vez ultrapassado o modismo, algo permanece como orientação e, com isso, o conceito de gesto seria aplicável a um conjunto mais limitado de fenômenos. Trata-se, portanto, de uma abordagem interessante dos componentes da ação, em especial, dos componentes da atividade educacional.

O que eu disse, na ocasião daquela conferência, não teve relação com essa abordagem dos gestos, mas com o problema geral do estatuto dos signos e da semiologia. Logo, a minha posição crítica sobre essa questão não foi a Teoria de gestos profissionais, mas sobre algumas abordagens da *multimodalidade*. Isso porque o que causaproblema nesse campo é o tipo de relação existente entre os signos verbais (os signos das línguas naturais) e outros tipos de signos (os índices, os gestos, os ícones, símbolos etc). Ou seja, têm-se, de um lado, os signos das línguas naturais, que são apenas uma parte da totalidade dos signos e, de outro lado, os signos verbais, que são, evidentemente, o componente mais importante desse conjunto, pois todos os seres humanos fazem uso dos signos linguageiros, nas mais diversas situações de modo a produzir os mais variados efeitos, enquanto que os outros tipos de signos são usados apenas em determinadas situações e para fins limitados.

A questão fundamental no ponto de vista do ISD é, portanto, saber se é possível admitir, como é frequentemente o caso, que há uma evolução ou uma gênese semiótica, segundo a qual seriam mostrados, em primeiro lugar, os índices que têm uma relação física com as entidades específicas e, em seguida, os símbolos motivados por razões sociais e culturais e, finalmente, os signos das línguas naturais que são imotivados ou arbitrários. Trata-se de uma concepção continuísta da semiologia, segundo a qual, tanto na filogênese quanto na ontogênese, testemunhamos o surgimento contínuo de sistemas de signos cada vez mais complexos. Este tipo de posição foi desenvolvida por Peirce e, depois, por Piaget.

Na posição que defendemos, após Saussure, consideramos que existe uma diferença fundamental entre os signos verbais e outros signos, porque os elos constitutivos dos primeiros são arbitrários. Esse fato explica a escolha, sem qualquer motivo especial, das configurações dos sons que designam essa ou aquela entidade em uso corrente, de cada uma das línguas utilizadas na superfície da terra. Os signos verbais, portanto, pertencem à categoria das *cristalizações de escolhas sociais arbitrárias e geralmente inconscientes*, enquanto que os outros tipos de signos possuem uma relação motivada, seja de ordem natural (índices, ícones) e cultural (símbolos), ou com aquilo que eles designam. Logo, tudo depende, em última análise, da importância que atribuímos a essa face arbitrária/social do signo. Se considerarmos que essa dimensão social constitui apenas um aspecto entre outros, adotamos um posicionamento continuísta; mas, se, ao contrário, concebermos tal como propõe a

semiologia saussuriana (que difere essencialmente de Peirce), para a qual os signos verbais não possuem outra ancoragem a não ser as convenções sociais, então sustentamos que existe verdadeiramente uma ruptura. Esse é o posicionamento de Saussure e de Vygotski e, obviamente, é nessa mesma orientação que me inscrevo. Gostaria de acrescentar que, na primeira posição, não existe realmente nenhuma possibilidade de explicar a diversidade e neta historicidade das línguas naturais.

**R. Sim. Há uma ramificação dessa pergunta que acabei de fazer: como o senhor entende a proposta de conceder um lugar, no âmbito do ISD, para uma análise relativa aos gestos profissionais, especificamente para os gestos didáticos do professor, segundo a teorização de Bucheton e Dezutter (2008)?**

JPB: Bem, eu acho que essa abordagem ocupa um lugar no conjunto das pesquisas que temos realizado na área de capacitação de adultos, como foi o caso específico da contribuição de Laurent Fillettaz junto ao programa do LAF, antes de deixar o programa do ISD e continuar seus estudos numa outra perspectiva. Em nossa compreensão, o gesto profissional é um elemento relevante no contexto de uma análise da atividade, porque existem propriedades dos agentes da atividade que podem ser observadas, identificadas e conceituadas: elas são gestos. Podemos, então, caracterizar esses gestos de “profissionais”, se eles possuírem propriedades específicas, decorrentes das peculiaridades do *métier* no qual a atividade se realiza. Na definição dada por Bucheton aos gestos profissionais de professores, vislumbra-se seu caráter intencional, além de sua articulação com os objetivos didáticos, de modo que o seu grau de realização pode ser mensurado conforme a eficácia da abordagem de implementação. Para nós, trata-se de uma dimensão a ser considerada conjuntamente com a dimensão que nós salientamos no nosso trabalho até agora, a saber, a interpretação dessa atividade e o discurso sobre a atividade. Mas, para que se realize efetivamente o trabalho nesse domínio, duas dimensões são necessárias: de um lado, a leitura dos tipos de gestos realizados e, de outro, a análise da interpretação feita, ou seja, o significado atribuído a essa mesma atividade pelos trabalhadores. Sendo assim, eu confesso que conheço Dominique há muito tempo, e afirmo claramente que a sua abordagem é totalmente interessante e compatível com a nossa, ainda que não tratemos particularmente dos gestos, mas seu aporte é muito eficiente. Eu acrescentaria mais, a própria Ecaterina, em um artigo a ser publicado com uma de suas estudantes<sup>50</sup>, ao analisar discursos de professores, tematiza em seus comentários, precisamente, os gestos profissionais. Enfim, para concluir essa parte, considero a abordagem dos gestos profissionais complementar a nossa, mas nós não centramos nesse objeto, porque não podemos fazer tudo, mesmo porque aqueles que vêm fazendo, têm feito muito bem.

**R. Elas são convergentes. Há outra questão: as categorias de análise propostas em Bronckart (1997) são pertinentes para textos impressos (orais e escritos), mas existe um lugar, no âmbito do ISD, para a análise de textos multimodais (verbal e não-verbal) ?**

JPB. Claro, há um lugar para esse tipo de análise, mas com um questionamento concernente ao que chamamos de texto. Trata-se de uma interrogação que tem sido objeto de discussões, especificamente, com os nossos colegas da universidade Nova de Lisboa. De nosso lado, qualificamos os textos como sendo produções realizadas com os signos de uma língua natural humana, concorda?

---

<sup>50</sup>Cf. Bulea e Jusseaume, 2014.

E na obra *Atividade de linguagem*, que você acabou de mencionar, esclareço que o texto é o produto de uma atividade da linguagem, que utiliza os recursos semióticos específicos de uma língua natural humana. De acordo com essa definição, o texto compreende apenas uma única modalidade, a dos signos verbais. Sendo assim, nessa perspectiva, quando as produções combinam os signos verbais com quadros, gráficos, fotografias etc., decorrentes de outras modalidades, nós os classificamos como *documentos*. No início do nosso trabalho, após a publicação do *Funcionamento dos discursos*, trabalhamos com os colegas da unidade TECFA<sup>51</sup>, na tentativa de elaborar uma concepção que integrasse a análise dessas outras dimensões e suas relações com os textos como tal. Como eu já tinha visto que você ia me colocar essa questão, eu pesquisei e revisei o relatório desses estudos, mas ainda não tive tempo de fazer um releitura. Daniel Peraya, que está se aposentando, trabalhou conosco para analisar todas as formas de interação entre o que foi denominado texto, propriamente dito, e as dimensões classificadas como paratextuais.

Dessa forma, em nossa teoria existe, primeiramente, um *documento*, composto por um ou vários textos a serem analisados, e, possivelmente, também elementos paratextuais exercendo diversas formas de interação com o texto. De qualquer forma, somos bastante reservados em decorrência da nossa orientação em semiologia, mas posso dizer que, ao afirmar que um cartaz, como este que estou te mostrando<sup>52</sup>, por exemplo, seja um texto, estou considerando-o um documento constituído de texto e paratexto.

**R. Sim, é isso mesmo. E como funciona a organização das condições de produção, levando em consideração, além da dimensão da situação inicial, uma dimensão do curso da ação, no sentido de Bühler e Schütz, exposto no Painel do SIGET (2013)? Isso pode levar à alteração do nível organizacional proposto, inicialmente, e denominado de folhado textual ?**

JPB. Sim, trata-se de uma excelente pergunta, e, por ser excelente, eu afirmaria que é porque, certamente, não poderei respondê-la satisfatoriamente. É preciso ser sensato, não é mesmo? É realmente uma boa pergunta, porque, assim como nós, os autores de prestígio, que nos inspiraram, seja Benveniste, Culioli, Todorov etc, e mesmo Voloshinov, têm uma concepção de contexto de produção ou da situação de enunciação focada no ponto de partida: o que acontece quando eu começo a falar ou escrever? Eu mesmo, quando comecei a trabalhar realmente nas teorias da ação para publicar o meu livro sobre esse tema<sup>53</sup>, conhecia posições dos dois autores que você acabou de mencionar, passando a ter ciência desse problema, ao me deparar com a análise “do curso da ação” de Bühler, que, como Schütz, foca a experiência vivenciada no curso do tempo, cuja duração tem efeitos psicológicos sobre o desdobramento e sobre o próprio estatuto da ação.

Há também outras abordagens psicológicas para este problema, particularmente na corrente do *curso de ação*, mas essas abordagens não são totalmente de nosso interesse, por razões demasiadamente longas para explicar. Em seguida, tentando dar uma resposta à pergunta tal como você formulou, afirmo que seria necessário analisar o que altera em relação à situação de produção, que comporta o lugar social, o estatuto social do emissor/enunciador, o estatuto

---

<sup>51</sup> Unité de *Technologie de la Formation et des Apprentissages*, de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève.

<sup>52</sup> Il s'agit d'une affiche au mur du bureau ou cet entretien a été réalisé.

<sup>53</sup> Cf. Bronckart 2005 et 2008a.

social do receptor/destinatário e, seguidamente, o objetivo real. São esses os parâmetros da situação enunciativa, que sofrem alterações durante o percurso, ou seria outra coisa?

Na minha concepção teórica, o lugar social não sofre alteração, nem o estatuto do enunciador e nem mesmo o do destinatário. Certamente, eu poderiam dar conta de que você não é alguém da Universidade da Paraíba que veio me interrogar, mas um trapaceiro que chegou por aqui. Então, esses parâmetros passam por mudanças, mas isso é muito raro, pelo menos, na nossa definição da situação de produção. O que pode mudar é a finalidade da relação, que, aliás, é criticável em nossa abordagem atual adotada por ser generalizada demasiadamente.

Não há dúvida, portanto, que, no decurso de um texto, existe o objetivo inicial, mas, devido à sua generalidade, torna-se quase sem interesse, neste caso, o que deveria ser analisado são os objetivos intermediários. Em decorrência disso, acredito que a pilotagem, conforme Bühler, seria exatamente o reajustamento dos objetivos. Mas, sobre isso, acredito, não haver muitos estudos que considerem tais questões que, inclusive, são óbvias. Ou seja, no decurso de um texto, o enunciador pode mudar os seus objetivos e, havendo modificações, devem ocorrer marcas linguísticas que possam detectá-las. Por isso, afirmo que essa é uma boa questão, porque diz respeito a um trabalho empírico que pode ser realizado, mas que, até o momento, não foi empreendido, pelo menos que eu esteja a par.

**R. Na sequência, há uma ramificação dessa questão: o senhor acha que essas alterações e essa evolução, partindo da visão de Bühler e Schütz, poderiam causar mudanças na organização inicial do folhado textual, por exemplo?**

JPB. Não, acho que não. O modelo do folhado textual tende, entretanto, ao aprofundamento e enriquecimento de alguns temas, tanto é que, em relação ao modelo original, alguns tópicos foram alterados. Por exemplo, nós integramos a questão da escolha de coesão verbal às escolhas dos tipos de discurso aos quais ela está fortemente conectada – esse é o primeiro tema. Também reformulamos consideravelmente a questão da planificação textual, tendo por base os estudos de Rastier, de modo que integramos a dimensão do *agonístico*, que é o tema real de um texto, além dos seus aspectos visíveis, o que é perceptível na narrativa literária. Por exemplo, no caso do conto "Chapeuzinho Vermelho", que fala de uma Chapeuzinho Vermelho, mas o verdadeiro tema não é a história em seu valor aparente, é o seu significado humano. Pode haver outras alterações ainda. Por exemplo, a zona das *vozes* e dos *pontos de vista*, embora consideravelmente complexa, é proposta, no nosso modelo atual, como uma abordagem simplificada, com as operações de distribuição de vozes e modalização. Mas, é conveniente ir adiante, no aprofundamento do folhado, não apenas pelo motivo colocado em seu questionamento [dirigindo-se ao entrevistador]. Em geral, o folhado é um modelo que, podemos dizer, possui uma dimensão artificial como todos os modelos de organização textual. Se se constata um problema, como aquele que mencionamos sobre a possível variação do objetivo no percurso temporal de um texto, não se quer dizer que se precisa trocar de modelo, mas de aprimorar o já existente. Porém, nunca tomá-lo como algo definitivo, pelo contrário, entender que foifeito para ser melhorado constantemente.

**R. Então, passemos para a próxima pergunta. Mais especificamente, para traduzir as perguntas dos colegas da Paraíba, como o senhor avalia os trabalhos de pesquisa no domínio do ISD no Brasil? O senhor acha que esses mesmos trabalhos são coerentes com a proposta inicial apresentada nesta entrevista? E quais os aspectos específicos, desse campo de pesquisa, poderiam ser aprofundados?**

JPB. No terreno do ISD, isso seria, antes de tudo, uma restrição, posto que, de certa forma, é complicado me posicionar como avaliador de pesquisas que são realizadas num país como o Brasil. Há muitos trabalhos que são feitos por lá, que integram o ponto de vista do ISD, mas que eu não os conheço totalmente. Então, o que eu posso afirmar é que tomei contato com a pesquisa brasileira com a defesa da tese de doutorado de Anna Raquel Machado em São Paulo no ano de 1995. A partir dessa ocasião, passei a ter conhecimento dessas pesquisas, no entanto percebo, de forma geral, que são irregulares do ponto de vista metodológico. Ana Raquel, por exemplo, esteve aqui e permaneceu, durante três anos, com alguns dados muito interessantes e com uma preocupação didática notável, mas não sabia como organizá-los e nem mesmo como analisá-los logicamente. Não se trata propriamente de uma crítica em si, todavia, durante os primeiros contatos com o Brasil, eu tive a impressão de que a preocupação sociopolítica era mais importante do que as preocupações teóricas e metodológicas. Essa preocupação política é necessária obviamente, mas ela se tornaria mais eficiente, quando associada a uma argumentação teórica e uma metodologia conscienciosa. Então, o que eu tenho evidenciado, por assim dizer, é que a compatibilidade entre essas duas preocupações tem se equilibrado, havendo, cada vez mais, pesquisas consideráveis, incluindo as teses mais recentes, inspiradas no ISD, tanto as realizadas no Brasil quanto as preparadas aqui. Hoje, eu diria, em termos mais concretos, que é no Brasil onde são realizadas as pesquisas mais interessantes em ISD. Entretanto, persisto em dizer que ainda é necessário fazer um esforço de esclarecimento dos métodos utilizados no tratamento dos dados empíricos. Veja-me aqui, tive a minha formação em certo modelo behaviorista, que atribui um peso significativo à metodologia.

Agora, em vez de avaliar as investigações feitas, eu prefiro responder às suas perguntas sobre o que me interessaria nas pesquisas brasileiras. Um trabalho que me interessaria refere-se à Língua Portuguesa, mas as operações que são descritas no modelo do folhado textual têm uma dimensão geral. Seria útil compreender como elas se realizariam na Língua Portuguesa, ou ainda, quais são as especificidades dessa língua em termos de organização textual. É um tipo de estudo que procedemos parcialmente sobre a língua basca, catalão, alemão etc. Além disso, no plano estritamente teórico e didático, adotamos o que é chamado de uma “entrada pelo gênero”. Mas, o gênero, como o definimos, fundamentalmente está ligado aos tipos de atividades humanas. E existe, no Brasil, uma tradição de acessar mais pela atividade do que pelo gênero. Eu entendo essa outra direção, posto que é bem mais fácil, didaticamente, tratar das produções verbais que podem ocorrer numa ou noutra situação de atividade, do que tratá-las diretamente sobre os gêneros, que são adaptados numa dada situação comunicativa específica. É claro que, quando se fala em atividade, implica compreender que os gêneros são adaptados por meio dela e, quando se fala em gênero, coloca-se em evidência a atividade que ele comenta. Ambas as relações são fortemente inseparáveis. Eu tenho a impressão de que alguns dos meus colegas, aqui, talvez discordem dessa posição: a de que seria necessário explorar essas duas orientações, seja começando pela atividade, seja pelo gênero, sem necessariamente estar relacionado à questão de posição dogmática. No entanto, pessoalmente, estou sempre preocupado com as nossas propostas, para que elas não se tornem dogmáticas. Dito isso, acho que o fundamental, especialmente sobre o plano didático ou sobre o que seja de fato importante, é conseguir ser eficaz no desenvolvimento da linguagem de crianças e alunos, além de verificar se a entrada pela atividade é mais eficaz do que a entrada pelo gênero, mesmo porque isso não retira o *status* que pode ser atribuído ao gênero.

Bom, eu acrescentaria ainda que a minha avaliação é extremamente positiva e fico grato pelo que vem sendo feito no Brasil, conforme o projeto do ISD. Quero dizer ainda que o ISD, no

Brasil, tem sido mais bem sucedido do que na França, e igualmente representado como na Espanha e em Portugal. Em suma, eu gostaria de ver mais trabalhos inspirados no ISD, no que concerne tanto à organização discursiva específica do Português brasileiro, quanto, no plano educativo, ao desenvolvimento de uma criatividade tipicamente brasileira.

**R. Como e quais são os aspectos que poderiam ser desenvolvidos na pesquisa, no Brasil, conforme a sua perspectiva?**

JPB. Com efeito, já indiquei o meu interesse por um estudo das modalidades específicas da Língua Portuguesa, sobre a realização das operações discursivas e, mais amplamente, as proposições abertas, colocadas pelo ISD, e, por conseguinte, todos os aspectos do modelo que representa o folhado textual também podem ser discutidos. Conforme eu mencionei anteriormente, de agora em diante, a coesão verbal está totalmente conectada aos diferentes tipos de discurso, o que poderia ser uma base de orientação para interessantes trabalhos sobre o funcionamento da coesão verbal em português brasileiro. Do ponto de vista das modalidades etc., tenho percebido, igualmente, detalhes particulares, mas não tenho conhecimento suficiente da língua para me posicionar a respeito. No plano da didática, há uma situação de formação de professores que é bastante específica no Brasil, com uma alternância de trabalhos que são evidentemente diferentes dos que são conduzidos na Europa. Mas eu tenho a impressão de que são vocês mesmos, e não eu, que sabem quais são os tipos de pesquisas mais relevantes a serem desenvolvidas no Brasil. O ISD não é de minha propriedade, trata-se de uma corrente que é ampla, de modo que, se os pesquisadores acharem necessário dar este ou aquele direcionamento na pesquisa no Brasil, que se faça, entretanto não cabe a mim dizer em qual direção os pesquisadores brasileiros devem seguir.

**R. No que diz respeito à gramática, em que dimensão da língua (interna ou externa, no sentido de Saussure) deveria basear-se?**

JPB. Em primeiro lugar, os conceitos de *língua interna* e de *língua externa* são os mesmos que introduzimos com base na nossa releitura de Saussure. É necessário recordar-se que Saussure, praticamente, quase nada publicou durante a sua vida, de tal forma que, no que concerne à língua ou às línguas, não há sequer síntese de suas próprias anotações, nem reflexões. Por exemplo, na utilização dos termos, há diferenças relevantes entre os manuscritos de 1890, 1894 e os de 1907. Isso significa dizer que o pesquisador só pode proceder a uma única reinterpretação do *corpus* saussuriano disponível. Há claramente, nesse *corpus*, dois distintos significados do conceito de língua: de um lado, a língua como produto da comunidade, que tem a sua própria existência nessa mesma comunidade, *língua externa*, e a língua tal como ela está depositada no psiquismo (nas palavras de Saussure, no “cérebro”) de cada indivíduo (*língua interna*). A língua externa são os elementos linguísticos potencialmente em uso numa comunidade, e a *gramática*, como eu costumo dizer às vezes, é uma teoria real das propriedades da língua externa. No plano educativo, o trabalho gramatical é estabelecer o máximo de conexões entre a língua externa e a língua interna de cada indivíduo. Trabalho que é feito a partir da língua externa, porque esta é acessível, pode-se observá-la e analisá-la, enquanto que a língua interna, aquela que você possui e eu também, comoter acesso a ela concretamente? Do ponto de vista ético, embora seja assim, intentar o acesso à língua interna é o mesmo que acessar a interioridade e a organização psíquica das pessoas. Em decorrência, a aprendizagem é realizada sobre a língua externa e, com o seu próprio trabalho, o aluno combina a sua língua interna a essa língua-alvo. Ao professor, cabe prover os modelos da língua externa, trabalhando com os alunos, que, ao se adaptar,

modificará sua língua interna, tendo, por referência, a língua externa. Contudo, para mim, está bem claro que sobre essa situação, faz-se necessário preservar a variabilidade da língua interna, e, a partir daí, a singularidade e característica dos indivíduos.

**R. Sim, essa proposta é totalmente oposta àquilo que se passa na escolarização brasileira, é algo completamente contrário ao tipo de aprendizagem aqui abordada. O grupo coloca outra questão: qual o papel e a contribuição das teorias didáticas no processo da formação docente?**

JPB. Então....

**R. No seu ponto de vista.**

JPB. Bem, para responder a essa pergunta, é necessário, primeiramente, conciliar aquilo que se entende por teoria didática, porque existe a teoria de transposição didática, a teoria da mediação e várias outras distintas teorias... Mas, tomemos, como exemplo, a teoria da transposição em vigor nos países francófonos. Na minha posição, atualmente, que nem sempre foi essa, é que, se quisermos ensinar uma teoria linguística ou uma gramática teórica, faz-se necessário proceder a sua transposição e adaptação à situação de ensino, embora eu defenda, doravante, que as teorias didáticas deveriam igualmente ser transpostas. Quero dizer que, com a elaboração de numerosas teorias didáticas, por vezes, perdeu-se de vista que o objetivo deveria ser a formação dos alunos e professores. Logo, esse mesmo objetivo deveria ser adotado à teoria didática que pareça ser a mais eficaz. Conforme sustentamos em nossos trabalhos iniciais com Daniel Bain e Bernard Schneuwly, a abordagem principal do docente é a análise da situação de ensino e da formação em todos os aspectos. Em um artigo escrito com Bernard Schneuwly, há mais de vinte anos, sobre a didática da língua, como emergência de uma utopia indispensável<sup>54</sup>, escrevemos que a primeira coisa a ser feita seria analisar a situação de ensino sobre a qual queremos atuar, com todos estes parâmetros: Em qual país estamos? Quais finalidades são atribuídas à formação? Qual é a organização dos estabelecimentos escolares e quais são os recursos por elas disponibilizados? Como os professores são formados? Quais são os programas? etc. E em decorrência dos resultados dessas análises, é que se deveria mobilizar recursos teóricos que se mostrem necessários para ser eficaz na situação. Então, por assim dizer, não se deve aplicar as teorias e, nem mesmo adaptá-las. Ao invés disso, deve-se buscar o que é necessário para nós, numa ou noutra teoria, e organizá-la de acordo com as necessidades da formação ou da intervenção. Eu creio firmemente que deveríamos adotar a mesma atitude com relação às teorias didáticas, ou seja, que não se apliquem teorias didáticas, mas que essas possam servir como elementos suscetíveis de transposição. Isso posto, as teorias didáticas são obviamente, em si mesmas, úteis e interessantes. Porém, quando se trata da formação ou situação de intervenção, temos a liberdade de extrair delas somente aquilo nos pareça eficiente no nível formativo. Digo isso não apenas para as teorizações didáticas dos outros, mas igualmente, com certeza, para a nossa. Vou dar um exemplo. Insistimos muito sobre os parâmetros da situação de comunicação que falamos anteriormente, mas, como eu havia dito, na década de 1990, criamos manuais de francês<sup>55</sup>, os quais, por vezes, dissemos que eram ruins, mas que agora consideramos que não eram definitivamente tão ruins assim. Neles, por meio de uma abordagem de aplicação/transposição, propusemos muitas atividades com vistas a permitir que os jovens alunos pudessem identificar diferentes parâmetros da situação comunicativa.

<sup>54</sup>Cf. Bronckart e Schneuwly, 1991.

<sup>55</sup>Cf. Besson *et al.*, 1990

Isso foi um erro: essas atividades não “funcionaram” de forma alguma, porque os alunos dessa idade não tinham nenhum interesse nesse tipo de análise demasiadamente formal e geral. Neste caso, a abordagem foi teoricamente justificável, mas, na situação formativa em questão, foi inaplicável. Assim sendo, é essencial conhecer as propriedades de uma situação de formação para identificar as coisas que são úteis ou não. Também pode ocorrer que uma teoria didática seja excelente em si mesma, mas não se adapte ao trabalho formativo do nosso interesse.

#### **R. E no seu ponto de vista, quais seriam os meios para esta questão ?**

JPB. Eu não posso dar uma resposta abrangente a essa questão, posto que tanto as abordagens quanto os objetos da formação podem apresentar diferenças extremas. Atualmente, como você mesmo está a par, eu estou finemente comprometido com o ensino gramatical, especialmente com um tema de ensino e de pesquisa sobre os meios que possibilitam tornar o ensino da gramática útil ao domínio da expressão textual. Contudo, no meu trabalho com a formação docente, eu tendo a dar uma forte ênfase ao fato de que os professores devem compreender realmente a natureza dos objetos a serem ensinados. Tenho a impressão, atualmente, de que, na Suíça romana, assim como em outros países francófonos, existe certo desaparecimento desse domínio, ou seja, os professores não sabem realmente qual o objeto a ser ensinado: eles estão munidos de manuais disponibilizados e atividades a serem colocadas em práticas, mas não apreendem a lógica do sistema que eles têm para ensinar. O meu objetivo neste trabalho, foi recriar, por assim dizer, uma concepção organizada e coerente dos objetos de ensino. Porém, trata-se de uma constatação local e as situações de formação podem ser muito variáveis. Bom, se vamos ao Brasil, à Argentina ou à Espanha, ficamos surpreendidos ao perceber que as situações de formação são muito diferentes e, por conseguinte, antes mesmo de fazer quaisquer generalizações, é necessário, antes de tudo, analisar as características específicas de cada um desses sistemas educativos.

#### **Referências**

- BESSION, M.J.; BRONCKART, J.-P.; CANELAS-TREVISI, S.; NICOLAZZI-TURIAN, I. (1990). **Français 7e. Pratique de la langue**. Genève : Cycle d’Orientation, 1990.
- BRONCKART, J.-P. **Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif**. Paris : Delachaux et Niestlé, 1997.
- \_\_\_\_\_. Une introduction aux théories de l’action. Carnets de la Section des Sciences de l’Education (Université de Genève), 2005.
- \_\_\_\_\_. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008a.
- \_\_\_\_\_. L’approche des émotions/sentiments chez Spinoza, James et Vygotski. In M. Charmillot *et al.* (Ed.), **Emotions et sentiments : une construction sociale** (pp. 25-39). Paris : L’Harmattan, 2008b.
- \_\_\_\_\_. Les genres de textes, cadres organisateurs de la « vraie vie » des signes. In M. Monte & B.G. Philippe (Ed.), **Genres et textes : déterminations, évolutions, confrontations. Hommage à J.-M. Adam** (p. 39-48). Lyon: PUL, 2014.
- BRONCKART, J.-P.; BOTA, C. **Bakhtin desmascarado**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BRONCKART, J.-P.; SCHNEUWLY, B. La didactique du français langue maternelle : l’émergence d’une utopie indispensable. **Education & Recherche**, 13, 8-26, 1991.
- BULEA, E.; JUSSEAUME, S. Figures d’action et interprétation des dimensions didactiques de l’agir enseignant. **LIDIL**, 49, 51-70, 2014.