

A Linguagem sob um olhar sócio-histórico

Vera Lúcia Lopes CRISTÓVÃO
Adja Balbino de Amorim Barbieri DURÃO
Elvira Lopes NASCIMENTO
Universidade Estadual de Londrina

Resumo: As crescentes publicações e apresentações em eventos na área de Linguística e Letras vêm trazendo à tona a relevância do uso de uma abordagem sócio-histórica em pesquisas qualitativas envolvendo estudos da linguagem. Especificamente na área de gêneros textuais, podemos recorrer a obras como as de Meurer e Motta-Roth (2002), Dionísio, Machado e Bezerra (2002), Marcuschi (no prelo) dentre outros. Nosso estudo tem como objetivo sintetizar as idéias principais do quadro epistemológico do interacionismo sócio-discursivo assim proposto por Bronckart (1997/1999) para análises do funcionamento da linguagem em textos pertencentes a gêneros textuais que sejam objetos de ensino-aprendizagem na escola.

Palavras-chave: gêneros textuais; interacionismo sócio-discursivo

Abstract: The growing number of publications and presentations in events in the area of Linguistics and Letters are making emerge the relevance of the use of a socio-historical approach in qualitative research involving language studies. Specifically in the area of text genres, we can rely on different works such as Meurer and Motta-Roth (2002), Dionísio, Machado e Bezerra (2002), Marcuschi (prelo) among others. Our study aims at summing up the main ideas of the theoretical framework of the socio-discursive interactionism as proposed by Bronckart (1997/1999) for analyses of how language works in texts belonging to text genres that may be objects of teaching-learning at school.

Key words: text genres, socio-discursive interactionism

Resumen: El gran número de publicaciones y presentaciones en encuentros en el área de Lingüística y Letras viene despertando la atención para la importancia del uso de un abordaje socio-histórico en investigaciones cualitativas que abarcan estudios del lenguaje. Específicamente en el área de géneros textuales, podemos encontrar obras como las de Meurer y Motta-Roth (2002), Dionisio, Machado y Becerra (2002), Marcuschi (en prensa) entre otros. Nuestro estudio tiene por objeto la síntesis de las ideas principales del cuadro epistemológico del interaccionismo sociodiscursivo propuesto por Bronckart (1997/1999) para análisis del lenguaje en textos que pertenecen a géneros textuales empleados como objetos de enseñanza/aprendizaje en la escuela.

Palabras-clave: gêneros de texto; interaccionismo sociodiscursivo

Introdução

Ao constatar a importância de reconhecer a vertente teórica na qual essa pesquisa se insere e para compreender os sentidos interpretados a partir dessas concepções, dividimos nosso trabalho em três partes. Na primeira, retomam-se alguns autores que realizam uma retrospectiva histórica com vistas a chegar ao interacionismo sócio-discursivo. Na segunda, apresentam-se as considerações teórico-metodológicas. Na terceira, faz-se a ponte entre os pressupostos teóricos e o ensino de línguas.

1. Situando o quadro epistemológico do interacionismo sócio-discursivo

Na espécie humana, a cooperação entre os indivíduos é regulada pelas interações verbais. Habermas (1987) inclui

todas as atividades humanas no contexto do que denominou *ação comunicativa*. De acordo com esse estudioso, que aperfeiçoou a Teoria dos atos de fala, de Austin (1962), que por sua vez, havia trabalhado sobre as idéias de Wittgenstein (*apud* Durão, 1998a), todas as expressões lingüísticas encaixam-se em três tipos de atos de fala:

1. **atos de fala constatativos**, que são os que fazem referência aos objetos do mundo real, podendo ser verdadeiros ou falsos¹;
2. **atos de fala regulativos**, que dão conta da ordem social, podendo ser retos ou não²;
3. **atos de fala expressivos**, que manifestam os estados interiores da consciência, servindo para fazer ressaltar o componente social na interação verbal, podendo ser sinceros ou não³.

Bronckart (1999), baseando-se na teoria da ação comunicativa de Habermas, afirma que as produções verbais podem ser o resultado de uma necessidade de acordo, ou

¹ Por exemplo: “No jardim, há rosas”.

² Por exemplo: em “É preciso respeitar a dignidade da pessoa humana” temos um enunciado que expressa retidão; já em “Sempre que não tem ninguém olhando, cometo atos ilegais”, temos um enunciado que expressa a realização de atos sem retidão.

³ Um exemplo de ato de fala expressivo de uso freqüente é a saudação. A saudação existe em todas as culturas como componente verbal da interação social, realizando-se mediante fórmulas consolidadas e convencionais. De acordo com Havenkate (1993, *apud* DURÃO, 1998b), as principais funções interacionais de saudação são: a. chamar a atenção do interlocutor, de modo a incitá-lo a participar do intercâmbio verbal; b. introduzir a comunhão fática; c. estabelecer ou confirmar uma determinada relação interacional. Outrossim, chama-se a atenção para o fato de que as fórmulas de saudação servem, também, como mecanismo para estabelecer a distância social entre os interlocutores, abrangendo desde aquelas que demarcam relacionamentos de amizade até as que estratificam uma hierarquia social baseada no poder de uns interlocutores sobre outros.

seja, de uma negociação prática das pretensões de validade designativa dos membros de um grupo envolvido em uma mesma atividade, motivo pelo qual, ao longo dos tempos, as representações dos indivíduos foram perdendo seu caráter idiossincrático, passando a assumir um caráter compartilhado e veiculando representações coletivas características de meios específicos, chamadas por Habermas de *mundos representados*.

Em Durão (1995a), comenta-se que a idéia de mundos representados de Habermas origina-se em torno ao conceito de *mundo da vida*, proposto por Husserl, em seu livro *Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental*, publicação em 1931, trabalho que marca a fase final do pensamento de Husserl e que rompe com a preocupação manifestada em seus primeiros estudos, como a constituição do mundo a partir do ego puro mediante uma lógica transcendental. Husserl volta-se para a defesa do mundo da vida, uma espécie de pano de fundo para as intuições originárias, no qual se concretizam as experiências dos fenômenos em oposição à ciência moderna, formal e utilitarista que negligencia a vivência das essências. O conceito de mundo da vida de Husserl influenciou, de forma significativa, o existencialismo fenomenológico de Heidegger, o de Sartre e a Teoria Crítica (de Habermas). Habermas parte da teoria de Weber acerca da formação da Modernidade como uma cultura de especialistas, desarticulada dos valores tradicionais, entendendo o mundo da vida como uma espécie de mundo constituído pré-teoricamente no qual a experiência, a ação e a linguagem se entrelaçam. A linguagem faz a mediação entre a experiência e a ação e os enunciados produzidos veiculam informações sobre os objetos da experiência, relevando-se mediante a ação instrumental sobre a natureza e a ação comunicativa entre os falantes, ao mesmo tempo em que estabelece as condições

necessárias para o entendimento mútuo. Mundo da vida, portanto, é o domínio no qual a linguagem ordinária é usada, possibilitando a compreensão mútua, ou seja, é o domínio a partir do qual as linguagens teóricas formalizadas passam a fazer sentido. Na medida em que a cultura torna-se assunto de especialistas, o que faz com que a maioria das pessoas não seja mais capaz de acompanhá-la, ela desloca-se do mundo da vida das pessoas, e como é no mundo da vida que o entendimento entre as pessoas se manifesta, as teorias têm de recorrer ao seu potencial de significação para se fazerem entendidas (DURÃO, 1995a).

A reflexão sobre a gênese do conceito de mundos representados que acabamos de realizar parece-nos fundamental porque Bronckart (1999) a utiliza como pressuposto para a própria compreensão da linguagem como prática social, ou conforme ele mesmo diz: “*Sob o efeito mediador do agir comunicativo, o homem transforma o meio nesses mundos representados, que constituem o contexto específico de suas atividades.*”

De acordo com a Teoria da ação comunicativa (de Habermas), podem-se distinguir três tipos de mundos: em primeiro lugar, os signos remetem para aspectos do meio físico, constituindo os elementos de um *mundo objetivo* (Ex.: As baleias estão em extinção.) Em segundo lugar, os signos incidem sobre a maneira como as tarefas executadas pelos membros de um grupo em questão se organizam, constituindo um *mundo social* (Ex.: “Digno é o obreiro de seu salário.”). Em terceiro lugar, os signos incidem sobre as próprias características de cada um dos membros do grupo engajado na atividade, constituindo um *mundo subjetivo*, expressando a interioridade, isto é, os sentimentos (Ex.: Estou com dor de cabeça).

Bronckart (1999) chama nossa atenção para o fato de

que, como produtos da interação social, os signos mantêm-se dependentes das regras de uso e, portanto, os significados que veiculam só podem ser considerados estáveis em um estado sincrônico (artificialmente). Os textos e signos têm, invariavelmente, significações flutuantes e constituem os mundos representados definidores do contexto das atividades humanas, mundos esses que também se transformam permanentemente. A atividade verbal realiza-se no quadro de uma *língua natural particular*. Os grupos humanos elaboraram conjuntos de signos que, além de diferirem quanto aos significantes (na seleção das características sonoras discriminatórias), diferenciam-se também e principalmente em relação aos significados. Portanto, embora cada língua natural “realize” o processo representativo geral da linguagem humana, ela o faz de acordo com suas modalidades próprias, o que confere propriedades particulares aos produtos representados (aos significados). Cada língua tem, portanto, *sua semântica própria*. Bronckart (1999), baseando-se em Rastier, afirma que só existe uma “semântica geral” como abstração e generalização em relação às “semânticas particulares” e é através da mediação da semântica própria de **uma** língua que os mundos representados são construídos concretamente”. É, portanto, a partir da diversidade das semantizações dos mundos representados que se originam as variações entre as culturas humanas, conforme afirma o autor.

Wittgenstein (*apud* DURÃO, 1998a) faz referência à idéia de que a significação está associada ao desenvolvimento de uma habilidade para a performance dos jogos de linguagem. Essa habilidade é adquirida pelos falantes / ouvintes em sua ação diária e intuída e se transforma em regras definidas, convenções, acordos e hábitos, até o ponto de não poder se falar em significado privado, ou seja, em objetos significativos que façam sentido para um só

indivíduo. Essa idéia fica muito mais clara à luz da observação de Bronckart de que a linguagem é um elemento da atividade social humana, cuja função primeira é de ordem comunicativa ou pragmática, de modo que as **representações verbais**, como assinalava Wittgenstein (apud Bronckart), são “*o produto de uma reformulação coletiva imposta às representações até então idiossincráticas*”. Assim sendo, a atividade lingüística organiza-se em **discursos** ou em **textos** e esses, diversificando-se em **gêneros**.

O significado é um conceito que depende de cair no domínio público: tem que ser compartilhado por todos. Para que o discurso seja significativo, este tem que manter estreitas relações com a ação comunicativa ordinária, da qual advém sua própria força significativa. Sob esse ponto de vista, estão em jogo tanto os aspectos verbais quanto os não verbais referentes a uma determinada língua.

As línguas naturais garantem a intercompreensão entre membros das comunidades verbais que as têm como veículo de comunicação, entretanto, embora essas comunidades sejam realidades sociais globais, elas não são sociologicamente homogêneas, por isso, em seus quadros, permanentemente, se desenvolvem múltiplas **formações sociais**. Cada uma dessas formações sociais, em função de seus objetivos e interesses, elabora modalidades particulares de língua, chamadas por Bronckart, baseado em Foucault (1969), de **formações sócio-discursivas**. As formações sócio-discursivas são definidas pelo autor como mecanismos que levam a modalidades particulares de organização dos signos e a formas variadas de “discurso” (que chama de **gêneros de textos**), que seriam resultado da particularização dos conhecimentos (objetos, conceitos, estratégias, etc.) dos membros de uma mesma comunidade social específica.

Bronckart estabelece que há duas implicações

decorrentes das **formações discursivas**: em primeiro lugar, mesmo que uma língua assegure a intercompreensão, ela pode ser considerada como uma entidade única e homogênea. Em segundo lugar, os mundos representados, embora sejam condicionados pela semântica global da língua natural utilizada, são também marcados pelas semantizações especificamente sociais, sendo, portanto, uma espécie de filtro através do qual se elaboram o que também é chamado de cultura dos membros de uma determinada comunidade verbal.

Se o funcionamento da linguagem encontra-se atravessado por e sob a dependência dos diferentes níveis de organização do social, ela apresenta também, como todas as produções humanas, um caráter profundamente **histórico**. Para Wittgenstein (*apud* DURÃO, 1996), o processo histórico da ação comunicativa desempenha um papel fundamental para o entendimento de seu estado atual, ou seja, o estado atual da ação comunicativa deve ser visto como resultado de um depósito de camadas sucessivas de formas superadas da ação comunicativa, algumas ultrapassadas, transformadas em folclore e outras conservadas como tradição. Nesse sentido, o conhecimento do processo histórico, possibilita a compreensão do modo como os falantes de uma determinada língua pensam e falam modernamente e não exerce um papel meramente ilustrativo, ao contrário, revela que o passado se acumula no presente e continua fornecendo elementos para estabelecer a significação, e, conseqüentemente, ajuda a explicar e a caracterizar a opção por certos modelos por parte de cada comunidade para expressar suas intenções dentro do marco de uma determinada situação histórico-lingüístico-social (DURÃO, 1998a). No mesmo sentido que Wittgenstein, Bronckart menciona que toda língua apresenta-se como uma acumulação de textos e de signos nos quais já estão cristalizados os produtos das relações com o meio, elaboradas

e negociadas pelas gerações precedentes. Desse modo, os mundos representados já foram “ditos” bem antes que nós existíssemos e os textos e signos que os constituíram continuam trazendo os traços dessa construção histórica permanente, portanto, o locutor de uma língua encontra-se confrontado a esse duplo produto histórico dos mundos representados e dos textos já dados. Portanto, como fiz o autor, a negociação das significações dos signos opera-se não só no confronto com as representações veiculadas pelos textos dos contemporâneos, mas também, e, sobretudo, no confronto com as representações veiculadas pelos textos das gerações anteriores. Assim sendo, diz Bronckart, as produções lingüísticas de um indivíduo efetuam-se, necessariamente, na interação com uma **intertextualidade**, em suas dimensões sincrônicas e em suas dimensões históricas de traços de construções conceituais e discursivas dos grupos sociais precedentes.

2. Situando o quadro metodológico do interacionismo sócio-discursivo

Bronckart enfatiza que uma língua natural só pode ser apreendida através das produções verbais efetivas, realizadas em diferentes situações de comunicação – os textos. Diante do duplo estatuto que as línguas naturais apresentam (de um lado, o sistema, do outro, a estrutura e funcionamento dos diferentes tipos de textos em uso), o autor se refere a essa duplicidade de aspectos nos procedimentos metodológicos que podem ser adotados para o estudo dos textos: um procedimento limitado ao nível da frase, em que se faz abstração das condições de produção de linguagem (o que leva à elaboração de gramáticas estruturais) e um procedimento

externo ou contextual, o que significa apreender as produções verbais em suas dimensões empíricas efetivas, ou seja, na análise da organização e funcionamento dos textos.

Bronckart reconhece dois níveis de apreensão dos textos: o que procura apreender o estilo individual do agente produtor ao adaptar o texto à situação de comunicação particular, dando a ele características particulares no modo em que organiza o seu conteúdo referencial, na apresentação de uma estrutura composicional determinada e na utilização singular dos mecanismos de textualização e enunciativos que assegurem a coerência interna ao texto .

O segundo nível de apreensão é o que, além das características particulares, considera nos textos empíricos, outras características provocadas pela sua constante evolução o que os diferenciam uns dos outros. Diferentes “espécies” de textos circulando em um grupo social podem tomar as características do “tipo de texto” pertencente a essa comunidade. Entretanto, por serem os contextos sociais evolutivos no curso da história, novas motivações circunstanciais de comunicação, e novos suportes ocasionam diferentes modos de fazer textos. Também as inovações nas condições de funcionamento das formações sociais nas quais são produzidos os textos ocasionam diferentes “modos de fazer” textos, o que resulta em textos de diferentes espécies. A imensa diversidade das espécies de texto provocou a necessidade de delimitação e classificação, a maioria delas centradas na noção de gênero de texto (ou gênero de discurso, na perspectiva de Bakhtin, 1992).

O movimento perpétuo de nascimento, evolução, transformação e desaparecimento dos gêneros é responsável pela diversidade de critérios para sua definição e classificação. Critérios relacionados ao caráter histórico e adaptativo das produções textuais, aos diferentes tipos de atividade humana

implicada (esfera da criação literária, da ciência, das mídias, da política, do cotidiano etc), critérios centrados no efeito comunicativo pretendido (gênero poético, lírico, épico, etc), critérios referentes ao suporte utilizado (internet, telefone, pára-choque de caminhão, eventos como congressos, mídia escrita, mídia oral, correios, livro, livro didático, televisão, quadro de avisos, outdoor, folder, faixas, embalagem, janela de ônibus, etc), critérios referentes ao conteúdo temático abordado (ficção científica, investigação policial, culinária, ensino, etc). Como se pode perceber, são muitos os critérios para a classificação dos gêneros, o que ocasiona essa dificuldade.

Diante disso, Bronckart procura um critério mais objetivo para essa identificação e classificação dos gêneros: é o critério que elege as unidades e as regras lingüísticas específicas que mobilizam. Porém, este critério também apresenta dificuldades para o autor, uma vez que um texto pertencente a um gênero pode ser composto por segmentos distintos, como por exemplo: o “romance histórico” que apresenta um segmento principal para mostrar a cronologia dos acontecimentos e também segmentos intercalados (diálogos e comentários do autor); artigo científico que apresenta um segmento principal onde se expõe a teoria do autor, mas também segmentos intercalados que relatam a cronologia da constituição das teorias concorrentes; a conversação em que, ao lado de segmentos dialogados, aparecem segmentos de monólogos que relatam, segmentos explicativos, argumentativos, etc..

Com base nas propriedades lingüísticas desses segmentos do texto é que podem ser identificados os gêneros, considerando sempre que cada texto constitui uma unidade comunicativa. O autor enfatiza que somente os diferentes segmentos que compõem um gênero podem ser reconhecidos e classificados por tais critérios. Surge daí uma grande confusão

terminológica: gênero de texto, gênero do discurso, gênero de discurso, tipo de texto, tipo de discurso, etc. Para escapar disso, o autor expõe suas decisões teóricas e terminológicas.

Texto é toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente que se inscreve em um **gênero de texto** que pode ser identificado pelos segmentos que entram em sua composição. Esses segmentos resultam de semiotização ou de colocação em forma discursiva chamados **discursos**. Se as espécies de segmentos são em número limitado, é porque utilizam os recursos finitos e limitados de uma língua natural, por isso apresentam regularidades lingüísticas e, portanto, não se pode falar em “tipo de texto” ou “tipologia textual”. Mas a identificação de **tipos de discurso** que entram na composição de um texto não é suficiente para dar conta das características do texto, uma vez que os textos exibem características individuais do agente produtor. Este, apesar de conhecer gêneros e tipos em uso (modelos sociais em uso) age em uma situação nova, singular, utilizando, de forma mais ou menos original, os recursos lingüísticos próprios do tipo. Sendo assim, o texto é elaborado segundo modelos sociais do gênero e dos tipos, mas as representações do agente sobre a situação o leva a optar por modalidades particulares de aplicação desses “modelos”.

Para o autor, cada produção de texto inspira-se em modelos sociais ou exemplos-tipo adaptados à situação de comunicação-tipo. A noção de texto singular ou empírico designa uma unidade concreta de produção de linguagem, mas que sempre pertencerá a um gênero, composta por vários tipos de discurso, decorrentes da representação particular em que se encontra o agente produtor.

De acordo com as opções epistemológicas apresentadas no tópico precedente, o autor se refere aos procedimentos metodológicos que adota, centrados nas condições

sociopsicológicas da produção de textos. Só a partir delas, focaliza as propriedades estruturais e funcionais internas. Obtém os dados empíricos de suas pesquisas em um *corpus* de textos empíricos, orais e escritos, representativos do conjunto de textos da língua francesa. Os textos empíricos desse *corpus* são representativos dos modelos constituídos pelos gêneros socialmente valorizados. Após procurar obter o máximo de informações referentes aos parâmetros da situação de comunicação na qual parecem se inscrever (autor, destinatário, tipos de suporte, etc.) o autor passa aos seguintes procedimentos de análise:

O primeiro é apontado pelo autor como o da leitura para observação do texto nos três eixos: de ordem semântica (o texto e seu contexto para buscar índices sobre o conteúdo referencial semiotizado e sobre o modo como ao autor se situa nesse contexto); de ordem léxico-semântica (as escolhas lexicais e categorias mobilizadas pelo texto) e de ordem paralingüística e supratextual (a imagética, os quadros, a formatação da página, etc.). O segundo procedimento consiste em fazer um recorte para delimitar, hipoteticamente, os segmentos que parecem pertencer a um mesmo tipo de discurso.

No terceiro procedimento, o analista entra na fase das análises quantitativas dos tipos de discurso que deverão validar/invalidar o recorte inicial. A cada segmento de texto aplica uma grade de análise com 27 categorias coletadas na forma de frequência de utilização, submetendo, a seguir, os dados quantitativos brutos a uma codificação e agrupando os índices do conjunto dos segmentos. A seguir, calcula as médias de ocorrência, os desvios-tipo e as margens de variação das unidades e estruturas que aparecem em cada tipo discursivo, a análise da variância nos dados codificados até chegar à significação estatística. O analista verifica, então, quais são as categorias e estruturas, cujas frequências de

ocorrência contribuem para diferenciar os tipos discursivos. Depois disso, passa para as análises qualitativas.

Ao tecer considerações didáticas para referir-se às duas abordagens da linguagem e de seu funcionamento (a que enfoca o sistema lingüístico e as abordagens centradas na diversidade dos textos e nas relações que esses textos mantêm com o contexto de produção), o autor afirma que os novos programas escolares estão indo na direção de uma diversificação dos gêneros propostos aos alunos. Mas vê problemas para encontrar formas de articular as noções advindas do ensino gramatical-frasal com as noções advindas das ciências dos textos, uma vez que se trata de abordagens muito diferentes.

Baseado na mudança de perspectiva teórica (os textos são primeiros e o sistema da língua é construto secundário), o autor visualiza uma abordagem didática “ideal”: consiste em iniciar o ensino da língua pelas atividades de leitura e de produção de textos e depois articular a esse procedimento atividades de inferência e decodificação das regularidades observáveis no *corpus* de textos mobilizado. Para ele, o problema do ensino de textos depende de levar o aluno a inferências dessas regularidades de organização interna e funcionamento dos textos no contexto de sua produção.

3. A perspectiva teórica e abordagem didática

Como ponto central do interacionismo social, Bronckart *et al* (1996) colocam que “o comportamento humano é o resultado de uma socialização particular capacitada por meio da emergência histórica de instrumentos semióticos”. Dessa afirmação, decorre o entendimento de que as representações expressas pela linguagem e pelos fatos sociais se tornem objeto de

estudo de várias ciências. Como conseqüência, os autores sugerem que as atividades se estabelecem em formações sociais as quais estão relacionadas com um tipo de interação que envolve a atividade de linguagem. Esta se dá em meio a uma variedade de gêneros textuais disponíveis no intertexto que pode variar segundo o gênero mais adequado ao objetivo que se pretende. É pelos textos que todas as intervenções de aprendizagem se dão e que os fatos sociais se organizam. Por meio dos diferentes gêneros textuais, propõem-se termos de socialização, tornando-se os macro-instrumentos do desenvolvimento humano. Sendo os textos a realidade empírica da atividade de linguagem, Bronckart (1997/1999) apresenta um quadro epistemológico para análise de textos.

Os princípios epistemológicos se baseiam na psicologia da linguagem e no interacionismo social e na didática das línguas (Machado, prelo). As condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, já se contrapondo ao cognitivismo (que se refere às propriedades do substrato neurobiológico humano) e ao behaviorismo (que se refere à acumulação de aprendizagens condicionadas pelas restrições de um meio pré-existente). Os focos do interacionismo social estão: nas condições de desenvolvimento das organizações sociais sob o efeito de formas de interação semiótica; nas características estruturais e funcionais dessas organizações sociais e das interações; nos processos de apropriação e interiorização das propriedades sociossemióticas. O interacionismo sócio-discursivo defende o caráter dialético do desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano e a importância do papel que os instrumentos, a linguagem e o trabalho desempenham na construção da consciência.

As ações de linguagem são socialmente contextualizadas (ações semiotizadas com dimensões sociais

e discursivas), por isso, a importância da análise dos gêneros textuais, das formações sociais e das interações físico-psíquicas no homem. Daí o fundamento vygotskiano no interacionismo sócio-discursivo. Para Vygotsky, é papel da psicologia descrever e explicar essas interações físico-psíquicas ao passo que a psicologia behaviorista se atém ao substrato fisiológico e a psicologia fenomenológica, psicanalítica e cognitivista se limitam nos fenômenos psíquicos. Podemos contrapor a epistemologia dualista e a monista como mostra o quadro 1:

Epistemologia dualista	Epistemologia monista
a) os objetos e os corpos e as idéias e os sentimentos pertencem a substâncias diferentes (físico e psíquico);	a) há uma única substância (físico-psíquico);
b) a substância psíquica atribui consciência ao sujeito;	b) o físico e o psíquico são propriedades ativas;
c) o sujeito regula os estados físicos.	c) o sujeito reconhece fenômenos físicos e psíquicos.

A apropriação da linguagem se dá em dependência das intervenções das pessoas do seu meio (ZPD). Entretanto, a base teórica e metodológica deixada por Vygotsky nos apresenta algumas dificuldades: a) como analisar o entrelaçamento complexo das dimensões biofisiológicas, comportamentais, mentais, sociais e verbais que caracterizam as condutas humanas. Mais tarde, Léontiev (1979) propôs a ação e/ou a atividade como unidades integradoras (carecendo ainda das dimensões sociais e verbais da atividade); b) como chegar à limitação sociológica do tratamento social e psicológico dado à unidade físico-psíquica que nos constitui; c) como relacionar o estatuto da linguagem com a atividade social. Para Vygotsky, a unidade era a palavra ao passo que para Bakhtin, a unidade é o gênero. Em função dessas três

dificuldade, Bronckart defende que para se estudar as ações humanas, precisamos recorrer às suas dimensões sociais e discursivas constitutivas.

Em síntese, articulamos aqui o que Bakhtin e Bronckart postulam sobre *gênero*, tratado como uma forma de articulação das práticas de linguagem, uma vez que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY & DOLZ, 1999). Assim, consideramos que a compreensão e produção de textos demanda a aprendizagem de capacidades de linguagem. Estas, segundo Dolz, Pasquier & Bronckart (1993) e Dolz & Schneuwly (1998), seriam de três tipos:

- a) as capacidades de ação, isto é, o reconhecimento do gênero e de sua relação com o contexto de produção e mobilização de conteúdos;
- b) as capacidades discursivas, isto é, o reconhecimento do plano textual geral de cada gênero, os tipos de discurso e de seqüência mobilizados;
- c) as capacidades lingüístico-discursivas, isto é, o reconhecimento e a utilização do valor das unidades lingüístico-discursivas inerentes a cada gênero para a construção do significado global do texto.

As capacidades de linguagem que poderão ser desenvolvidas a partir do trabalho com os textos empíricos serão apontadas a partir da construção de modelos didáticos (CRISTOVÃO, 2001).

Reconhecemos que grande parte dos professores têm dificuldades para planejar e executar em sala de aula as práticas de uso da linguagem, posto que isso implica conteúdos enunciativos que envolvem os mais diversos aspectos. Atribuimos essas dificuldades a uma formação deficiente e a condições de trabalho que não possibilitam ao professor mudanças conceituais advindas de uma abordagem tradicional de ensino para noções das ciências dos textos.

Esses professores têm que superar grandes obstáculos para transpor aquilo que a literatura científica lhes propõe para a prática didática. A “transposição didática” do gênero (BRONCKART, 1999) impõe rupturas, adaptações e transformações do saber teórico acumulado ao longo dos anos; tal conhecimento deve ser reorganizado em torno de novos saberes para gerar uma nova abordagem. Percorrer as diversas etapas do conhecimento científico para o conhecimento a ser ensinado e, a partir, daí para a efetiva prática pedagógica é um longo caminho para o qual nem sempre o professor está preparado, pois isso significa ir além das próprias limitações em relação a parâmetros claros para intervir adequadamente na produção de textos de seus alunos. (NASCIMENTO, 2003).

Considerações finais

Apresentamos as bases teóricas do interacionismo sócio-discursivo tal como exposto por Bronckart (1997/1999) por considerá-lo um valioso instrumento para o ensino de produção e compreensão de textos. Ainda que não proponha um enfoque didático para a adoção dos gêneros como objeto de ensino-aprendizagem de línguas, este é fundamental por integrar um quadro teórico que abrange as condições de produção – no seu sentido sociológico, histórico e ideológico – dos textos, a sua classificação e as operações de textualização para seu funcionamento.

Referências

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford / New York: Oxford University Press, 1962.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRONCKART, J. *Activité langagière, textes et discours – pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1997.

_____. *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha (Trad.). São Paulo : Educ, 1999.

CRISTOVÃO, V.L. L. *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

DIONÍSIO, A . P . , MACHADO. A . R . , BEZERRA, M. A . *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. L'acquisition des discours: emergence d'une competence ou apprentissage de capacités langagières? *ÈLA – Études de Linguistique Appliquée*, n.92, 1993. p.23-37.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral*. Initiation aux genres formels à l'école. Paris : ESF ÉDITEUR,. (Didactique du Français), 1998.

DURÃO, A. B. A. B. *A crítica da sociedade nos contos de Rubén Darío*. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995a. p. 1-12.

_____. "La competencia lingüística frente a la comunicativa". *Revista de la APEERJ*, 2: 12-18, 1995b.

_____. "¿Puede la enseñanza de la lengua española a través de la literatura contribuir para el desarrollo de la interlengua de los

aprendices?” *Actas del VI Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. El texto literario en la enseñanza del español como lengua extranjera. São Paulo: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1998a. p. 228-238.

_____. “A questão dos atos de fala expressivos no espanhol”. *Revista Cultural Fonte*, 2/1: 9-12, 1998b.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa I*. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1985

MACHADO, A. R. *A perspectiva interacionista sócio-discursiva de Bronckart*. (no prelo)

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: constituição e práticas sociais*. São Paulo: Cortez. (no prelo)

MEURER, J. L., MOTTA-ROTH, D. *Gêneros Textuais: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: SP: EDUSC, 2002.

NASCIMENTO, E. L. “Gêneros discursivos e ensino de Língua Portuguesa. In: Anais do II Congresso Internacional ‘Todas as Letras’ da Universidade Mackenzie. São Paulo. (no prelo).

SEARLE, J. R. *Os actos de fala*. Coimbra: Almedina, 1984.