

## LA ENSEÑANZA DE LENGUA(S) BAJO LA PERSPECTIVA DE LA PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE

Neiva Maria Tebaldi Gomes\*

### NOTA DEL EDITOR

La autora aborda la cuestión de la enseñanza de la lengua abocada a lograr la eficiencia en las prácticas del lenguaje desde una perspectiva sociolingüística en diálogo con las teorías bajtiniana y vygotskiana

**Resumen:** En este artículo abordamos la enseñanza de lengua(s) bajo la perspectiva de la práctica social del lenguaje. Para eso, nos apoyamos en reflexiones lingüístico-filosóficas que proceden de textos atribuidos al denominado Equipo de Bajtín y en estudios de psicología realizados por Vygotski. Destacamos puntos convergentes entre las dos líneas de pensamiento, tanto con relación al concepto de interacción como con relación a formulaciones sobre discurso interior y sobre el rol del lenguaje en la constitución de la consciencia. Con el objetivo de reflexionar sobre la enseñanza de lengua, a lo largo del artículo, también traemos a la discusión otros conceptos que fundaron el pensamiento lingüístico bajtiniano —signo ideológico, enunciado y género discursivo—. Con ese mismo objetivo, elaboramos algunas consideraciones sobre el interaccionismo sociodiscursivo, del que resultó una metodología que integra estudios de la psicología cognitiva a la teoría de los géneros. Se trata de una corriente de la lingüística que, de alguna forma, se dedica a la actividad de enseñanza y aprendizaje de lengua(s).

**Palabras clave:** Enseñanza de lengua(s); práctica social del lenguaje; interaccionismo sociodiscursivo.

***Abstract:** This article deals with language teaching from the perspective of the social practice of language. For this purpose, linguistic and philosophical reflections that come from the texts*

---

\* Graduada en Letras por la Universidad de Passo Fundo, Magister en Lingüística y Letras por la Pontificia Universidad Católica y Doctora en Letras por la Universidad Federal de Río Grande do Sul. Correo Electrónico: neiva\_gomes@ritterdosreis.edu.br

Fecha de recepción: 2012. Fecha de aceptación: 2012

*Gramma*, XXIII, 49 (2012), pp. 167-182.

© Universidad del Salvador. Facultad de Filosofía y Letras. Área de Letras del Instituto de Investigaciones de Filosofía y Letras. ISSN 1850-0161.

*attributed to the so-called Bakhtin Circle and psychology studies conducted by Vygotsky are used. Converging points between the two lines of thought are highlighted, both in relation to the concept of interaction and in relation to formulations about inner speech and the role of language (formed culturally and historically) in the constitution of consciousness. In order to reflect on the teaching of language, other foundational concepts of bakhtinian thought – ideological sign, utterance, and genre – are brought to the discussion. With the same objective, some considerations about socio-discursive interactionism, which originated a methodology that integrates studies from cognitive psychology to genre theory, are made. It is a linguistic current that somehow turns to the activity of language teaching and learning.*

**Keywords:** *Language teaching; social practice of language; socio-discursive interactionism.*

### CONSIDERACIONES PRELIMINARES

En los estudios del lenguaje, como nos alerta Bakhtin / Voloshinov (1999), la mayor dificultad parece estar relacionada con el hecho de que, en nuestro caso, seamos nosotros investigadores o profesores de lengua, «dos ojos y las manos se encuentran en una posición difícil: los ojos nada ven, las manos nada pueden tocar, es el oído el que, aparentemente mejor ubicado, tiene la pretensión de escuchar la palabra, de oír el lenguaje» (p. 69). Para reflexionar sobre la enseñanza de lengua(s), partimos, pues, del presupuesto de que es la escucha atenta la que nos lleva a comprender la verdadera sustancia de la lengua, la realidad fundamental, constituida, no por un sistema abstracto de formas lingüísticas (aunque no exista lengua sin ese sistema), ni por la enunciación aislada, sino por el fenómeno social de la *interacción verbal*, que se realiza a través de la *enunciación*. Esto permite comprender que sistema y uso son niveles de estudio distintos, donde el «sistema lingüístico es el producto de una reflexión sobre la lengua, reflexión que no procede de la consciencia del emisor nativo y que no sirve a los propósitos inmediatos de la comunicación» (Bakhtin & Volochinov, 1999, p. 92). Es la práctica social de la lengua concretizada en enunciados la que sirve a los propósitos de la comunicación, y la que constituye y organiza las interacciones sociales.

Antes de reflexionar sobre la enseñanza de lengua(s), que es el objetivo principal de este artículo, abarcaremos algunos aspectos teóricos sobre el concepto de signo y sobre el rol del signo en la formación de la consciencia. Esos aspectos proceden del pensamiento bajtiniano en el cual el problema del signo está siempre asociado al de ideología. Por eso, en sus textos, encontramos la expresión «signo ideológico». Para Bajtín, el signo ideológico posee un aspecto

valorativo: no se trata apenas de la expresión de una idea, pero sí de tomar una determinada posición. Para él, la palabra es un fenómeno ideológico por excelencia, una vez que ella absorbe de lo social posicionamientos distintos.

Según Ponzio, en *Linguaggio e scrittura*<sup>1</sup>, en diversos textos de Bajtín, así como en los ensayos *Corpi, segni e ideologie*, en *Marxismo e Filosofia da Linguaje*, en *Freudismo* el problema del signo siempre viene asociado al de ideología (Bachtin, 2003, p. 8). Para Ponzio, hay en esas obras una estrecha relación de interdependencia entre la teoría de los signos y la teoría de la ideología. Al igual que Bajtín, Ponzio entiende «ideología» como la expresión de las relaciones materiales de los hombres, donde «expresión» no significa solamente «interpretaciones» y «representaciones», sino también «organizaciones y representaciones de esas relaciones», las cuales se expresan a través de las palabras.

Para hablar sobre la «palabra» como «signo ideológico», Ponzio<sup>2</sup> nos remite a Bajtín, quien dice que si observamos la realidad que nos rodea, en ella veremos objetos de la naturaleza, instrumentos de producción, objetos de la vida cotidiana que no tienen inicialmente ningún significado ideológico. En determinados contextos, sin embargo, cualquiera de esos objetos puede adquirir, paralelamente a su función de objeto, una función ideológica. Podemos presentar como uno de los ejemplos más conocidos la hoz y el martillo que, junto a su función de objetos, se transformaron en signos ideológicos porque pasaron a representar partidos comunistas. Pero, a diferencia de los objetos, de los instrumentos y de los productos, la palabra, por su naturaleza intrínseca, es un fenómeno puramente ideológico de inicio a fin, es decir, desde su surgimiento (Bachtin, p. 152). Toda su realidad objetiva —el sonido, de base acústica y fisiológica— consiste exclusivamente en su función de signo. Y como portadora de esa función, es necesario comprenderla como algo que refleja y exprime ciertos fenómenos de la realidad objetiva —fenómenos de la naturaleza o de la consciencia—.

---

1 En este libro, Ponzio (filósofo italiano y lector perspicaz de Bajtín) habla sobre cuatro ensayos de Bajtín que aparecieron en revistas rusas entre los años de 1926 y 1930: *La parola nella vita e nella poesia*; *Le più recenti tendenze del pensiero linguistico occidentale*; *Stilistica letteraria*, que reúne tres artículos publicados en sucesión: *Che cos'è il linguaggio*, *La costruzione dell'enunciazione*; *La parola e La sua funzione sociale*.

2 Ponzio (Bachtin, p. 9) dice referir siempre el nombre de Bajtín, incluso al tratar de obras firmadas por Volochinov y Medvedev. El autor justifica esa posición diciendo que, con raras excepciones, hay, en los textos que reporta, convergencias e incluso coincidencias. En este artículo, asumimos esa misma posición, pues lo que nos interesa es el pensamiento del conjunto de la obra conocida como perteneciente al pensamiento bajtiniano y no la discusión sobre la autoría de los textos.

## EL ROL DEL LENGUAJE EN LA CONSTITUCIÓN DE LA CONSCIENCIA / DEL PENSAMIENTO

Para tratar el papel del lenguaje en la constitución de la consciencia interior, además de reflexiones extraídas de obras del Equipo de Bajtín, traemos algunas ideas de Vygotski, enfocando puntos de vista, en alguna medida, convergentes. En ese sentido, destacamos primeramente que, mientras los estudios bajtinianos suscitan reflexiones sobre los mecanismos externos de los enunciados sociolingüísticos y formadores de la consciencia, los de Vygotski revelan el interés del investigador en desvendar los mecanismos internos de la consciencia lingüísticamente saturada. Según el pensamiento vygotskiano, es la interiorización del diálogo exterior que lleva el poderoso instrumento del lenguaje a ejercer influencia sobre el flujo del pensamiento.

Aunque poco se sepa en concreto sobre posibles diálogos entre Bajtín y Vygotski, en *Freudismo* (1927), en el que se revela una preocupación por el habla interior, el autor cita un artículo de Vygotski, de 1925, que trata la consciencia como un problema básico de la psicología. En ese artículo, Vygotski discute el rol del lenguaje en la constitución de la consciencia. En trabajos posteriores, Vygotski se dedica a investigar la función de los signos en el desarrollo del pensamiento del niño. Como psicólogo, tenía interés en investigar el modo en que lo externo (lo interpersonal) se hace interno (lo intrapersonal) en el proceso de formación y desarrollo del pensamiento.

Para explicar qué es la consciencia, Bajtín sugiere que cerremos los ojos y empecemos a reflexionar sobre ese problema. Dice que lo primero que notamos será un *flujo de palabras*, a veces unidas por frases distintas, pero en la mayor parte de las veces ese flujo constituye una mezcla de pensamientos, imágenes, sonidos, provocados por objetos o fenómenos de la vida. En un esfuerzo para abstraer las palabras, podrán restar fragmentos de imágenes y de sonidos. Tratando de abstraer estos últimos, puede, dice Bajtín, que escuchemos los latidos del corazón, el murmurio de la sangre en el oído o, también, el trabajo de los músculos. Haciendo un esfuerzo excepcional de abstracción de todo eso, es decir, de todo el lenguaje, de nuestra consciencia, según Bajtín, no restará nada. ¿Qué sería, entonces, nuestra consciencia en ese caso? Él nos lo explica:

El total no-ser, semejante al estado de inconsciencia o al sueño sin sueños. Para volver al estado «consciente» normal es necesario romper este muro de no-ser, retornar a la vivaz confusión de las palabras y de las representaciones con las que ganan cuerpo nuestros pensamientos, deseos, sentimientos; es necesario

pronunciar para sí mismo una pequeña palabra como «yo» (Bachtin, 2003, p. 108).

Según el autor, el *flujo de palabras* que podríamos observar al cerrar los ojos se denomina «lenguaje interior». Y es ese lenguaje que da forma a nuestros actos de consciencia. Cualquier necesidad fisiológica, cualquier sensación o emoción toma forma cuando es incorporada en el material del lenguaje interior. Esa idea se completa más adelante, cuando el autor afirma que «sin el lenguaje, sin una enunciación bien definida, sea verbal o simplemente definida en gestos, no existe expresión, como tampoco existe expresión sin la real situación social y sus participantes» (Bachtin, 2003, p. 111).

Al hablar sobre la relación entre pensamiento y palabra, Vygotski (2005, p. 149) dice que no encuentra ninguna interdependencia específica entre las raíces genéticas de ambos. Según sus estudios, en el desarrollo del niño, existe un período prelingüístico del pensamiento y un período preintelectual del habla. La conexión entre pensamiento y habla sucede con la evolución de esos dos procesos. Pero, el autor advierte que

[...] sería equivocado considerar el pensamiento y el habla como dos procesos independientes, paralelos, que se cruzan en determinados momentos e influyen mecánicamente uno en el otro. La ausencia de un eslabón primario no significa que una conexión entre ellos sólo pueda establecerse de una forma mecánica [...] Encontramos esa unidad del pensamiento verbal en el significado de las palabras [...] (2005, p. 150).

Sin embargo, para Vygotski (2005, p. 151), «el significado de las palabras es un fenómeno del pensamiento sólo a medida en que el pensamiento gana cuerpo por medio del habla, y sólo es un fenómeno del habla a medida en que esta se conecta al pensamiento, siendo iluminada por él». Otro aspecto relevante destacado por el autor consiste en el hecho de que los significados de las palabras evolucionan porque son formaciones dinámicas y procesales. Y al descubrir que el significado de las palabras evoluciona, eso «quita el estudio del pensamiento y del habla de un callejón sin salida» (2005, p. 156), porque, si los significados de las palabras se alteran en su naturaleza intrínseca, entonces la relación entre el pensamiento y la palabra también cambia. Esa discusión también revela que el pensamiento no se expresa simplemente en palabras; sino que existe a través de ellas.

Explicitando puntos coincidentes entre Bajtín y Vygotski, Wertsch (*apud* Schneuwly & Bronckart, 2004, p. 128) destaca aspectos referentes a nociones de contexto y de sentido. Del punto de vista de Wertsch, en la mayor parte de los

comentarios sobre el predominio del sentido con respecto al significado en el lenguaje interior, Vygotski trata del contexto lingüístico inmediato de la palabra o de la expresión. Wertsch sostiene que, aunque no haya profundizado en la discusión, Vygotski parece haber sugerido que habría posibilidad de ampliar el concepto de contexto. Esa posición evoca que el gran conjunto de textos que constituye la estructura simbólica de una cultura podría constituir el contexto más general de un enunciado y contribuir para determinarle el sentido. Bajtín, a su vez, trató ese tema detalladamente en el discurso de la novela. Según Wertsch, mientras el primero profundizó el estudio sobre procesos psicológicos y dijo poco sobre las interrelaciones entre textos a nivel sociocultural, el segundo escribió mucho sobre interrelaciones entre textos y poco sobre mecanismos precisos de procesos psicológicos.

Con relación al concepto de sentido, de los estudios de ambos se infiere que la diferencia que Vygotski estableció entre significado y sentido se puede comparar con los dos tipos de significado de Bajtín: el «significado neutro» de un enunciado (tema de estudio específico de la lingüística) y el «significado real» (tema de estudio de la metalingüística, que estudia el lenguaje en su totalidad concreta y viva). Al final del artículo, Wertsch dice que el análisis de Bajtín nos permite determinar mejor las propiedades «semánticas» del lenguaje interior. Afirma también que los conceptos bajtínianos como «voz», «perspectiva ideológica», «heteroglosia» y «construcciones híbridas» contribuyen con la comprensión de la organización semiótica de lenguaje interior.

Sobre la relación entre lenguaje, consciencia e ideología, en el libro *Marxismo y Filosofía del Lenguaje* hay una cuestión que permea la discusión inicial: puesto que el signo y la enunciación son de naturaleza social, ¿en qué medida el lenguaje determina la consciencia y la actividad mental?, ¿en qué medida la ideología determina el lenguaje? El desarrollo de esa cuestión conduce a la conclusión de que «la consciencia sólo se hace consciencia cuando se impregna de contenido ideológico (semiótico) y, consecuentemente, solamente en el proceso de la interacción verbal» (Bakhtin & Volochinov, 1999, p. 34). La consciencia individual se presenta como un hecho socioideológico, que adquiere forma y existencia en los signos creados por un grupo organizado en el curso de sus relaciones sociales. Según ese abordaje, los signos constituyen el alimento de la consciencia individual, la materia de su desarrollo. De ese modo, la lógica de la consciencia es la lógica de la comunicación ideológica, de la interacción semiótica de un grupo social (1999, pp. 35 y 36).

Para responder a la segunda pregunta (¿En qué medida la ideología determina el lenguaje?), Bajtín / Voloshinov (1999, p. 14) nos lleva a reflexionar sobre el concepto de lengua y la describe como un hecho social, cuya existencia se funda en las necesidades de comunicación. Argumenta que el habla está indisolublemente unida a las condiciones de comunicación, que, a su vez, están siempre unidas a las estructuras sociales<sup>3</sup>. De esa implicación, resulta que «la palabra es la arena en la que se confrontan los valores sociales contradictorios; los conflictos de la lengua reflejan los conflictos de clase dentro del sistema» (1999, p. 14). La variación es, por ese motivo, inherente a la lengua, que es el reflejo de las variaciones sociales. Y siendo «la ideología un reflejo de las estructuras sociales, toda modificación de la ideología desencadena un cambio en la lengua» (1999, p. 15). Sin embargo, el lugar de la realización de lo ideológico no está en la lengua, sistema abstracto de formas<sup>4</sup>, sino en el signo lingüístico, en la palabra viva.

Cabe destacar que, en el pensamiento bajtiniano, el concepto de «ideología» es bastante amplio. Para Faraco (2003, p. 46), en las obras del Equipo de Bajtín, la palabra «ideología» remite a un universo que engloba el arte, la ciencia, la filosofía, el derecho, la religión, la ética, la política, es decir, todas las manifestaciones *superestructurales*. Además de designar las manifestaciones culturales en general, la palabra «ideología» se refiere a lo que es relativo a índices de valor, determinados por los conflictos de intereses sociales, que se confrontan. Todo signo es ideológico porque está sometido a criterios de valoración. Es en ese sentido también que la ideología determina el lenguaje.

En la obra en cuestión (*Marxismo e Filosofia del Lenguaje*), Bajtín & Voloshinov refutan posiciones de la filosofía idealista y de la visión psicologista de la cultura, que sitúan la ideología en la consciencia. Para él, la consciencia individual es un hecho socioideológico que adquiere forma y existencia en los signos creados por un grupo organizado en el curso de sus relaciones sociales. Los signos

3 Según Costa (*Contribuições do Marxismo para uma filosofia da Linguagem*. D.E.L.T.A., vol. 16 (n. 1), pp. 27-54), la teoría marxista pretende explicar todas las dimensiones de las relaciones interhumanas. Esto es porque la teoría marxista piensa el mundo como una totalidad concreta. En ese sentido, se opone radicalmente a la concepción metafísica, que transforma los varios aspectos de lo real en categorías particulares e independientes, que se estudian separadamente.

4 La expresión «sistema abstracto de formas» corresponde al concepto saussureano de *Langue*: «[...] un tesoro depositado por la práctica del habla en todos los individuos perteneciente a la misma comunidad, un sistema gramatical que existe virtualmente en cada cerebro o, más exactamente, en los cerebros de un conjunto de individuos [...] es el producto que el individuo registra pasivamente [...]» (Saussure, 1969, pp. 21 y 22).

son el alimento de la consciencia individual, la materia de su desarrollo, y la consciencia refleja su propia lógica y sus leyes.

### **PRINCIPIOS BAJTINIANOS: REFLEJOS EN LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE LENGUA(S)**

Como dijimos en otro artículo (Gomes y Maggi, 2011), cuando se buscan subsidios teóricos para desarrollar habilidades lingüísticas, sean de lectura o de escritura, el punto de partida debe ser una concepción clara de lengua. Asumimos aquí la de Bajtín, para quien la interacción verbal constituye la realidad fundamental de la lengua:

La verdadera sustancia de la lengua no se constituye a través de un sistema abstracto de formas lingüísticas ni por la enunciación monológica aislada, ni por el acto psicofisiológico de su producción, sino por el fenómeno social de la interacción verbal, realizada a través de la enunciación o de las enunciaciones (Bakhtin & Volochinov, 1999, p. 123).

Asumir en la enseñanza de lengua(s) esa concepción implica cambios en la práctica pedagógica, cuyo énfasis pasará a ser la interacción verbal que se materializa en el texto oral o escrito. Esa convicción encuentra eco en otra afirmación de Bajtín: «Los individuos no reciben la lengua lista para usarla; penetran en la corriente de la comunicación verbal; o mejor, solamente cuando se sumergen en esa corriente, su consciencia despierta y empieza a operar» (1999, p. 108). Paralelamente a las reflexiones sobre interacción verbal, otros temas discutidos por el Equipo de Bajtín, como el carácter dialógico entre la palabra propia y la palabra del otro, su interpretación, comprensión respondiente y transmisión, también pueden contribuir con la comprensión de la verdadera sustancia de la lengua.

El carácter dialógico de la palabra, según el pensamiento bajtiniano, procede de su propia naturaleza, porque la palabra existe para ser oída, respondida y apreciada. Los significados lexicográficos neutros de las palabras preservan su identidad y la comprensión mutua entre hablantes de la misma lengua, pero el empleo de las palabras en la comunicación viva asume un carácter individual / contextual. Según ese pensamiento, cualquier palabra existe para el hablante en tres aspectos: como palabra de la lengua neutra, como palabra ajena, cargada de ecos de otros enunciados, y como mi palabra, acompañada de acento apreciativo. Sin embargo, como explican Clark y Holquist,

El punto de vista bajtiniano es que yo puedo significar lo que yo digo, pero sólo

indirectamente, en un segundo paso, en palabras que tomo de la comunidad y se las devuelvo conforme los protocolos que ella observa. Mi voz puede significar, pero solamente con otros - a veces en coro, pero la mayoría de las veces en diálogo (1998, p. 39).

Aunque yo pueda significar sólo *indirectamente*, una vez que *mi voz puede significar, pero solamente con el otro*, dos enunciados contrapuestos en un plano de sentido siempre suscitarán relaciones dialógicas, que, en las palabras de Faraco (2003, p. 64), son relaciones concordantes o discordantes entre índices de valor que constituyen parte inherente de todo el enunciado. Se puede explicar la presencia de relaciones dialógicas a través del hecho de que enunciar es tomar posición social evaluativa, es decir, es posicionarse ante otras posiciones evaluativas; es responder.

Comprender el enunciado, a su vez, implica en un responsivo, por eso no se puede concebir la comprensión como proceso pasivo, como mera decodificación. Es así que, para Bajtín, la comprensión es una respuesta a un signo por medio de signos. En las palabras del autor, «lo esencial en la tarea de decodificación no consiste en reconocer la forma utilizada, sino en comprenderla en un contexto concreto preciso, comprender su significación en una enunciación particular» (Bakhtin & Volochinon, 1999, p. 93). Y adquiere más relevancia cuando se trata, más específicamente, de actividades escolares de lectura con relación a las que el profesor deberá garantizar espacios para diversas manifestaciones.

La enseñanza de lengua orientada por la perspectiva de la práctica social del lenguaje presupone un cambio de foco. Se pasa, pues, del énfasis en las unidades significantes de la lengua (la palabra y la oración) desprovistas de receptor, sin relación directa con el enunciado del otro, con la palabra del otro, a las formas que tienen emisor y receptor. Para llegar a esa afirmación, nos apoyamos, también, en Bajtín (2000, p. 287), donde se lee que el estudio de la naturaleza del enunciado y de los géneros del discurso tiene una importancia fundamental para superar las nociones simplificadas acerca de la vida o del flujo verbal del lenguaje. Más adelante, el autor dice que cuando se subestima la relación del emisor con el otro y con sus enunciados (existentes o supuestos), no se puede comprender el género ni el estilo del discurso. Al respecto, Bajtín sostiene que «Tener un receptor, dirigirse a alguien, es una particularidad constitutiva del enunciado» (2000, p. 325). Asumimos, pues, en este artículo, una posición en defensa de la enseñanza de lengua centrada en las prácticas sociales del lenguaje,

en formas de interacción que se organizan y se procesan en diferentes géneros discursivos, materializándose en textos. En efecto, el texto pasa a ser el objeto empírico de la enseñanza: el punto de partida y el punto de llegada de la clase de lengua.

A lo largo de las reflexiones del Equipo de Bajtín, queda claro que un género discursivo es una forma típica de enunciado, que es lo que mantiene viva una lengua. De ahí la relevancia de discutir este tema, cuando se trata de enseñanza. Entendemos como Bajtín que

Una concepción clara de la naturaleza del enunciado en general y de los varios tipos de enunciados en particular (primarios y secundarios), es decir, de los diversos géneros del discurso, es indispensable para cualquier estudio, sea cual sea la orientación específica. Ignorar la naturaleza del enunciado y las particularidades de género que demuestran la variedad del discurso en cualquier área del estudio lingüístico lleva al formalismo y a la abstracción, desvirtúa la historicidad del estudio, debilita el *vínculo existente entre la lengua y la vida* (2000, p. 282). (El destacado en cursiva es nuestro.)

Una comprensión clara de la «naturaleza del enunciado» y de «las particularidades de género» debe llevarnos a valorar, en situaciones de enseñanza, el uso de la lengua, que se concretiza en enunciados que tienen autoría y traducen emociones y juicios de valor. Las unidades de la lengua tienen significación de diccionarios; el enunciado tiene sentido. Pero eso no quiere decir que el estudio sobre la lengua, su estructura y las convenciones normativas deba ser menos valorado en la escuela. Se trata principalmente de énfasis, como la de priorizar el uso social de la lengua, y de la necesidad de tener claridad con relación al objeto de estudio y a la finalidad del estudio.

Con relación a la enseñanza, en Brasil, orientaciones de esa naturaleza se pueden observar en documentos oficiales, como en los *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, vigentes desde su publicación en 1998, y en estudios de investigadores responsables por la elaboración y actualización de esos documentos. Estos parámetros orientan a usar el texto como unidad básica de enseñanza porque, justamente, ellos lo conciben como producto de prácticas sociales situadas. Sabemos, sin embargo, que en muchos contextos de práctica escolar todavía predomina una enseñanza *sobre* la lengua, es decir, una enseñanza que prioriza las reglas normativas, en detrimento de actividades de uso de lengua en situaciones concretas de interacción, o sea, en textos orales o escritos. Una investigación que realizamos con profesores evidenció que la transposición de esas orientaciones para prácticas efectivas se ve dificultada por

la falta de conocimiento de las bases teóricas que constan en los documentos oficiales que rigen la enseñanza —los *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*—. Así, a pesar de que ya se note un proceso de cambio con relación a la enseñanza de lengua, no hubo tiempo suficiente para un verdadero cambio de la cultura lingüística que instituye el profesor de lengua, es decir, de una cultura que pueda trasladarlo del papel del que detiene el saber sobre la lengua al de mediador de procesos de interacción. El texto ya ocupa gran parte del espacio del salón de clase, es verdad, pero todavía lo leen y analizan más por su materialidad lingüística que por su función de texto / enunciado, fruto de procesos efectivos de interacción. Por consiguiente, se hace necesario que el texto de distintos géneros se torne efectivamente el objeto de la enseñanza y del aprendizaje.

Al buscar sustentos para prácticas escolares de lenguaje, lectura y de escritura, que incluyen estudios de morfología y sintaxis (que demandan esfuerzos para conciliar el estudio de unidades de la lengua con el funcionamiento de esas unidades en enunciados de lengua viva), cada vez más, debemos consolidar una convicción que se puede expresar por un pasaje de los *Parâmetros Curriculares Nacionais*:

Todo lenguaje lleva dentro de sí una visión de mundo, llena de significados y significaciones que van mucho más allá de su aspecto formal. El estudio sólo del aspecto formal, desconsiderando la interrelación contextual, semántica y gramatical propia de la naturaleza y función del lenguaje, desvincula el alumno del carácter intrasubjetivo, intersubjetivo y social del lenguaje (Brasil, 2002, pp. 126 y 127).

Entendemos que el profesor debe concebir y conducir las actividades de escritura y de lectura a través de la perspectiva de los géneros discursivos porque ese procedimiento considera la lengua en uso, en un determinado contexto, es decir, en una determinada esfera social y al servicio de una intencionalidad; significa trabajar la lengua viva, lo que presupone, además de una base de conocimientos lingüísticos relativos a la gramática de la lengua, una instrumentalización para que el aprendiz, progresivamente, pueda insertarse y actuar en otras esferas sociales. Significa que las situaciones de enseñanza / aprendizaje se deben organizar a partir de la realidad social y lingüística del alumno y deben responder a sus demandas de interacciones sociales reales y concretas.

También es necesario destacar que conducir la enseñanza bajo la perspectiva

de la práctica social del lenguaje significa considerar, además de las innumerables formas de interacción, las formas de expresión estética, es decir, las formas literarias de manifestación de la lengua, porque «lo literario y lo no literario, aunque expresen diferentes percepciones, emergen ambos de lo social que comporta la experiencia humana y propician la interacción de un sujeto con otro, de un sujeto consigo mismo», como mencionamos en Gomes, N y Gomes, L. (2006, p. 20).

### CONSIDERACIONES FINALES

Para elaborar las consideraciones que componen este artículo, nos detuvimos en reflexiones que proceden del pensamiento bajtiniano y otras, de estudios vygotkianos, hoy temas comunes de discusión en muchos grupos de estudio académicos en Brasil. Sin embargo, se hace necesario dedicar más atención a la transposición didáctica de esos estudios. El mercado editorial ya ofrece una considerable producción académica en ese sentido, pero falta una aproximación efectiva entre los distintos niveles de construcción del conocimiento. Para que eso ocurra, entendemos que es necesario profundizar discusiones entre investigadores y profesores universitarios, y entre estos y los que actúan en la educación básica. También es necesario crear más espacios para estudios e investigaciones dentro de las propias escuelas, a fin de que la formación continuada pase a ser una realidad que abarque no sólo cuestiones relacionadas a concepciones lingüísticas, sino también las propias demandas que van surgiendo a medida que nuevos usos del lenguaje y, en consecuencia, nuevos géneros discursivos se van consolidando. Con ese objetivo, la Secretaría de Educación del Estado de Rio Grande do Sul ya prevé que un tercio de la carga horaria semanal del profesor pueda ser dedicado a estudios y planificación de clases. De ese modo, estamos en el camino correcto, pero debemos evolucionar. El profesor de la educación básica también debe hacerse investigador y conquistar su independencia en el proceso de construcción de conocimiento pedagógico. Él tiene datos empíricos y de experiencias prácticas, pero es necesario que aprenda a reflexionar sobre esos datos y sobre su hacer pedagógico.

Discusiones sobre temas como relación entre consciencia, signo e ideología, naturaleza histórico-social de la consciencia y del lenguaje, rol del lenguaje en el desarrollo y en la constitución del sujeto pueden llevar al profesor de lengua a comprender y a tratar mejor su objeto de estudio y de enseñanza. Esas discusiones se pueden ampliar a través de diálogos interdisciplinarios.

Estudios como los del Grupo de Ginebra, del cual resultó una metodología que integra estudios de la psicología cognitiva a la teoría de los géneros del discurso (el interaccionismo sociodiscursivo), son ejemplos de diálogo interdisciplinario. En los estudios de esa corriente lingüística, se revelan tanto formulaciones de Bajtín como de Vygotski, autores para los que la interacción constituye una dimensión humana que no se limita a lo lingüístico, aunque el lenguaje esté implicado en cualquier proceso interactivo. A ambos autores el estudio de la lengua les interesa más por su aspecto funcional y psicológico que por el estructural; a ambos les interesa la esfera social concreta de los signos verbales de los cuales se constituyen todas las relaciones e interacciones, desde las que se procesan a un nivel cotidiano, como las del trabajo, hasta las de las esferas más formalizadas, como las artístico-literarias.

El interaccionismo sociodiscursivo ha recibido mucha atención, en Brasil, principalmente en los últimos quince años. Para divulgar esa corriente lingüística, mucho contribuyó el Acuerdo Interinstitucional establecido entre la Universidad de Ginebra (UNIGE) y la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC/SP), más específicamente entre investigadores de la Unidad de Didáctica de Lenguas de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la UNIGE y del Programa de Estudios de Posgraduados en Lingüística Aplicada y Estudios del Lenguaje (LAEL) de la PUC/SP. Entre los investigadores del grupo de Ginebra, se destacan nombres como Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Janette Friedrich, Gláís Sales Cordeiro, Itziar Plazaola-Giger. En el grupo de investigadores brasileños, cabe señalar, entre otros, a Roxane Rojo, Maria Cecília Camargo Magalhães, Anna Rachel Machado, Fernanda Liberali.

Desde los primeros contactos interinstitucionales, los investigadores involucrados notaron que entre ellos había, en común entre ellos, el mismo enfoque en el lenguaje y en los problemas de enseñanza de lenguas. Además de eso, notaron que ambos grupos se basaban en los fundamentos teóricos de dos autores: en el campo del desarrollo del lenguaje, Vygotski y la escuela soviética; en el campo de los estudios discursivos, Bajtín. El diálogo entre esos estudiosos se fue ampliando y dio origen a otros grupos de investigadores, a publicaciones en alianza interinstitucional, a traducciones, a disertaciones y a tesis, como también a innumerables obras didácticas hoy consideradas referencias en la enseñanza. Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz son nombres muy conocidos en Brasil, porque participan de

eventos científicos, impartiendo cursos, dando conferencias y proporcionando asesorías. Los dos últimos también se destacan gracias a temas como prácticas o actividades de lenguaje, géneros y tipos de discurso. De la misma forma, se debe a ellos la orientación en el procedimiento «secuencia didáctica», explotado por profesores en diferentes niveles de enseñanza. Las «secuencias didácticas», según Schnewly y Dolz (2004, p. 98), sirven para dar acceso a prácticas del lenguaje nuevas o que difícilmente se dominan sin una orientación y ejercicios específicos. Ese procedimiento involucra distintas etapas: (a) *presentación de una situación* de comunicación, (b) *producción inicial* del género seleccionado para practicar el lenguaje, (c) realización de *módulos* de actividades para trabajar los *problemas* que aparecen en la primera producción y darles a los alumnos los instrumentos necesarios para superarlos, (d) *producción final*, a través de la que el alumno practica los conocimientos adquiridos y, con el profesor, los evalúa. El desarrollo de secuencias didácticas permite que el alumno escriba o hable de una manera más adecuada en una determinada situación de comunicación.

Aunque resulte de posiciones teóricas y metodológicas distintas, se nota que la producción de los investigadores brasileños influidos por el «interaccionismo sociodiscursivo», de alguna forma, se orienta hacia la actividad de enseñanza y aprendizaje de lengua(s), hacia la actividad de formación de profesores y, más recientemente, hacia el análisis de la actividad de enseñanza como trabajo. Un ejemplo de esa producción se puede comprobar en *Nonada Letras em Revista*, n. 17, cuyo *dossier* —«Interaccionismo sociodiscursivo: aporte teórico, pesquisa e ensino»— tiene el objetivo de contribuir con la divulgación de estudios que se están realizando en diferentes instituciones de enseñanza brasileñas. La revista también recibió una contribución del propio Bronckart, el texto «*Le rôle de la maîtrise du langage dans le développement psychologique humain*» (pp.11-36) En ese artículo, el autor presenta el proyecto del interaccionismo sociodiscursivo (ISD), en lo que concierne al estatuto del lenguaje y a su rol en el desarrollo del psiquismo humano.

Para finalizar nuestras consideraciones, nos resta enfatizar una convicción: al profesor de lengua le cabe, de manera específica, la responsabilidad de ayudar al alumno a desarrollar *capacidades de lenguaje* referentes al dominio de conocimientos necesarios para comprender y producir géneros discursivos adecuados a diferentes situaciones de comunicación. Nos referimos a los tres órdenes de capacidades de lenguajes apuntados por Dolz y Schnewly (1998, p. 76): capacidades de acción, capacidad discursiva y capacidad lingüístico-

discursiva. Según los propios autores, eso significa que, al producir textos, los agentes necesitan (a) tener en cuenta las características del contexto y del referente (capacidades de acción), (b) movilizar los modelos discursivos (capacidades discursivas) y (c) dominar las operaciones psicolingüísticas y las unidades lingüísticas (capacidades lingüístico-discursivas). En otras palabras, la tarea básica de la escuela es la de desarrollar habilidades de lectura y de escritura que le permitan al alumno interactuar a través del lenguaje con desenvoltura, en distintos contextos sociales.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, M. (V. N. Volochínov) (1999). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem*. (9 ed.). San Pablo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (2000). *Estética da criação verbal*. (3 ed.). San Pablo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (A cura di Ponzio, A.). (2003). *Linguaggio e Scrittura*. Roma: Meltemi Editore.
- Brasil. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (2002). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC; SEMTEC.
- Bronckart, J. P. (1999). *Atividades de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. San Pablo: EDU.
- Clark, K.; Holquist, M. (1998). *Mikhail Bakhtin*. (J. Guinsburg, Trad.). San Pablo: Perspectiva.
- Costa, N. B. (2000). Contribuições do Marxismo para uma filosofia da Linguagem. En *D.E.L.T.A.*, 16 (1), 27-54.
- Dolz, J.; Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF éditeur.
- Faraco, C. A. (2003). *Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições.
- Gomes L. Da S. & Gomes, N. M. T. (2006). *Aprendizagem de Língua e Literatura: gêneros & vivências de linguagem*. Puerto Alegre: UniRitter.
- Gomes, N. M. T & Maggi R. N. (2011). O papel da linguagem na estruturação sociocultural do sujeito: um diálogo entre estudos de Bakhtin e de Vigotski. En *Nonada Letras em Revista*, 14 (17), pp. 69-86.
- Magalhães, M. C. C. (2004). O Interacionismo Sociodiscursivo em pesquisas com formação de educadores. En *Calidoscópico*, 2 (2), pp. 21-37.
- Ponzio, A. (2008). *A revolução Bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia*

- 
- contemporânea*. San Pablo: Contexto.
- Saussure, F. (1969). *Curso de Linguística Geral*. (8 ed.) San Pablo: Cultrix.
- Schneuwly, B. & Bronckart, Jean-Paul. (Coordinadores). (s. f.). *Vygotsky boy*. (Miguel Sautié, Trad.) Madrid: Editorial, S.A.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro, Trad. y Orgs. Campinas. San Pablo: Mercado de Letras.
- Vygotski, L. S. (2005). *Pensamento e linguagem*. (3. ed.) Jefferson Luiz Camargo, Trad. San Pablo: Martins Fontes.