

A interação sociodiscursiva e o ensino de jovens e adultos: diálogos possíveis

CAIO CÉSAR COSTA SANTOS

Graduando (e bolsista PIBIX) do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe (UFS), sob orientação da Prof^a. Geralda de Oliveira Santos Lima.

e-mail: caio-costa@live.com

Resumo: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda é uma modalidade de ensino que necessita de novos estudos e *insights* para que o seu funcionamento seja, de fato, positivo e produtivo para os alunos. Esses jovens-adultos necessitam da criação de novas atividades didático-pedagógicas que estejam de acordo com a bagagem cognitiva desses sujeitos, (KOCK 1997, 2002), (re)construída por meio de interação face a face (GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2007). Poucos sabem que boa parte do conhecimento linguístico desse público-alvo, reflete as práticas sociais exercidas durante as atividades cotidianas em várias esferas sociais. Logo, atividades escolares que estejam centradas nas postulações evidenciadas pelo Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) seriam, de início, uma boa medida para a solução de vários problemas no ensino dessa modalidade.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Interacionismo sociodiscursivo. Atividades Pedagógicas.

1. Introdução

Levando em consideração algumas abordagens evidenciadas no Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão – PIBIX (2010-2011) intitulado “A importância do tratamento dado à variação linguística no ensino de língua materna”, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), propomos um trabalho à luz de uma perspectiva sociointeracional da linguagem, cujo propósito reside principalmente no planejamento de atividades pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) na área de língua portuguesa. É fato que, atualmente, essa modalidade de ensino carece de abordagens de ensino-aprendizagem que deem oportunidade à sistematização e valorização do conhecimento prévio dos jovens-trabalhadores construído nas atividades mais comuns do cotidiano. Portanto, neste texto, trataremos da possibilida-

de de criação de atividades pedagógicas que tenham como foco a interação social e discursiva. Tal perspectiva tem fornecido aos estudos linguísticos e à nossa pesquisa melhores resultados no tocante à produção, circulação e recepção dos sentidos de determinado texto.

No interior dessa nova abordagem, averiguamos, durante os oito meses de atuação do projeto, as práticas de ensino de professores de língua materna, numa escola do município de Lagarto/SE e percebemos a ausência de atividades pedagógicas que atendam as especificidades e particularidades dos alunos da EJA. Mas, com o objetivo de minimizar, um pouco, tal problemática, procuramos desenvolver algumas atividades de linguagem que pudessem servir de ponto de partida para professores dessa modalidade de ensino.

Sendo assim, nossa primeira proposta pedagógica consistiu em selecionar um texto interessante, coerente e imerso na realidade sociocultural e cognitiva desse público-alvo. Para isso, selecionamos um texto autobiográfico por se tratar exatamente de relatos e/ou experiências de vida e, por meio de interação face a face, coletiva, trabalhamos algumas discussões sobre a temática proposta no texto lido. Com o uso de gravador de voz, registramos algumas falas nas quais constam os sentidos (re)construídos pelos alunos a respeito do tema abordado, a fim de salientar o amplo conhecimento prévio desses sujeitos, e o quanto essa prática linguístico-discursiva e cognitiva tem efeito produtivo e positivo para esses jovens-atores-sociais.

Vale lembrar que o objetivo central deste nosso trabalho não está em analisar detalhadamente o aspecto linguístico ou formal do texto produzido pelos alunos, mas o de utilizar como referência tal atividade/metodologia de ensino nas aulas de língua portuguesa e, ainda, de estimular o aluno a implicar-se na própria ação da linguagem, descobrindo o prazer pelas ações de ler, discutir, apreender, escrever; afinal, o aluno da EJA ou outro regular não pode ser interpretado como reservatório de conhecimento. Ele, ao contrário, é o próprio agente de suas construções ideológicas sobre o universo escolar e social. Dessa forma, é preciso o reconhecimento de sua participação ativa tanto no momento do letramento escolar como do social. O percurso teórico-analítico aplicado, em especial, se configura nos atuais estudos e contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo, desenvolvido por Bronckart (1999), como também em algumas abordagens sobre o letramento em EJA (MOLLICA; LEAL, 2009; MOURA, 2001, 2009); e possíveis desdobramentos linguísticos em pesquisas de Bakhtin (2003), Koch (1997, 2002), Marcuschi (2003), Santos e Lima (2010), entre tantas outras pesquisas.

2. Educação de Jovens e Adultos: uma realidade ainda possível

Existem, na área da educação, muitos estudos voltados para tal modalidade de ensino, porém, são poucos aqueles que se concentram na construção e aplicação de abordagens coerentes à realidade sociocultural e histórica desses aprendizes. Nas últimas décadas, o ensino de língua materna tem se destacado, devido ao aparecimento de

outras ciências as quais têm se vestido de solução para alguns problemas no tocante ao ensino-aprendizagem de línguas na EJA; entre elas, elencamos a Linguística Textual, a Psicologia Cognitiva e Social, a Filosofia da linguagem, a Antropologia, a Semântica Argumentativa, o Interacionismo, a Análise da Conversação, a Literatura, a Etnografia da Fala, as Ciências da Cognição, a Ciência da Computação, entre outras contribuições que vão dando feição específica hoje ao ensino de língua portuguesa.

Atualmente, grande parte das propostas pedagógicas no ensino de nossa língua ainda continua inserida numa concepção que privilegia a materialidade linguística, em outras palavras, no aspecto formal, muito longe da possibilidade de diálogo com essas outras ciências. O presente estudo, portanto, solidifica-se e ganha destaque no exato momento em que se lança o seu objetivo principal – o de conceber ao ensino de língua materna alternativas didático-pedagógicas que dialoguem com as competências, habilidades e saberes desses aprendizes da EJA. Moura (2009, p. 45) intensifica esse argumento ao dizer que hoje os professores “utilizam metodologias (técnicas, recursos, atividades) sem qualquer significado para os alunos-trabalhadores, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos”. Os professores então não possuem referenciais teórico-metodológicos eficazes e próprios à área da EJA e, se possuem, não os utilizam devidamente.

Os sujeitos sociais atuantes desse programa de ensino, “possuem saberes prévios, inatos e intuitivos, nos contextos em que estão inseridos e na cultura marcadamente letrada, antes mesmo de ingressar no sistema formal” (MOLLICA; LEAL, 2009, p. 7). Diante disso, a escola ainda precisa rever seus conceitos e visões perante essa realidade e começar a construir caminhos que tenham como premissa o respeito ao desenvolvimento sociocognitivo e interacional diferenciado desses alunos. Nesse sentido, é importante salientarmos a questão do letramento social para a criação de atividades didático-pedagógicas que tenham como foco principal as experiências de mundo desses jovens-adultos.

O desafio o qual almejamos se concentra estrategicamente no uso e na valorização desse conhecimento adquirido no exercício da cidadania e, especialmente, dos papéis sociais que cada sujeito revela nas suas práticas sociointeracionais. A ênfase no uso desse conhecimento permitirá “a compreensão das características e especificidades dos alunos nos aspectos antropológico, histórico, filosófico, cultural, psicológico, sociolinguístico” (MOURA, 2009, p.47). Para isso, é importante que o professor crie e desenvolva, juntamente com os alunos, numa perspectiva de mediação, processos metodológicos exclusivos e inovadores que possibilitem aos sujeitos a ampliação de suas habilidades de leitura e escrita, como também de interpretação, compreensão e construção de sentidos para o texto.

Essas práticas continuam a ser um dos maiores desafios para a educação brasileira e, sobretudo, para os próprios educadores, porém, elas ainda não fazem parte dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas e, se fazem, os próprios gestores, professores, silenciam, passando a questão como um problema despercebido e irrelevante. Moura (2001, p. 105) tem essa mesma visão e, como educadora, mostra-se inconformada com a

situação do ensino brasileiro ao dizer muito bem que “não é possível continuar improvisando educadores e alfabetizadores de Jovens e Adultos. Não é possível continuarmos ‘zarolhos’ olhando enviesados como se a Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos fossem uma prática extemporânea e passageira”. Pelo fato de essa modalidade de ensino ter um curto prazo para formação escolar, os professores acabam por improvisar suas aulas, destacando apenas aquilo que é essencial em cada área de ensino, sem considerar, portanto, as especificidades e particularidades de cada atividade educativa ou mesmo dos próprios alunos-trabalhadores.

Ainda, neste século, permanece essa despreocupação e o silêncio de muitas instituições de ensino em rever seus métodos de ensino-aprendizagem. A prática pedagógica, desse modo, fica à mercê da boa vontade ou não dos educadores de crianças e adolescentes do Ensino Fundamental que atuam, também, na Educação de Jovens e Adultos. Segundo Moura (2009, p. 49), a consequência disso “é o desenvolvimento de uma prática pedagógica pobre para alunos tratados como pobres cognitivamente e culturalmente”. Se o cognitivo e o social constituem o ponto central das discussões sobre esse programa de ensino, é quase impossível discutir sobre a criação dessas novas atividades escolares sem levar em consideração o conhecimento de mundo desses jovens. Mas o grande problema disso tudo está na escolarização a qual pesa e muito sobre o conhecimento enciclopédico. Mollica e Leal (2009), ao discutirem sobre essa temática, suscitam a importância de se buscar formas pedagógicas inovadoras a fim de se fixarem habilidades tipicamente aprendidas na escola. Porém, essa possível abordagem precisa estar inserida nas situações reais de vida desses alunos. A aprendizagem deles advém e é moldada conforme as exigências básicas do mundo do trabalho, conseqüentemente, pela necessidade de interagir com as diferentes situações sociocomunicativas. É, então, a partir dessa dinâmica de convivência que esses sujeitos sociais começam a ampliar suas estratégias de aprendizagem e passam, posteriormente, a assimilar e internalizar os conhecimentos construídos coletivamente dentro e fora da escola.

Não obstante, é a variedade da faixa etária desses jovens/adultos que também influi no nível de letramento escolar. A origem social e econômica marca, pois, de maneira fatal e inevitável, a carreira escolar desses indivíduos. Diante disso, podemos considerar que o letramento social afeta significativamente o letramento escolar. “Não é possível, então, pensar uma ação educativa para esses sujeitos sem que os conhecimentos herdados pelo letramento social sejam valorizados e compreendidos pelo professor-alfabetizador” (MOLLICA; LEAL, 2009, p. 58). Se esse professor começasse a compreender como esses alunos distribuem, argumentam, estabelecem e transferem o conhecimento da vida fora da escola, evitar-se-iam conflitos na relação ensino-aprendizagem e começariam a criar atividades cujo foco principal seria a bagagem cognitiva desses indivíduos construída por meio de processos sociointeracionais.

Segundo Soares (2003), além das exigências formativas, o preparo do professor que trabalha na EJA deve envolver as necessidades relativas à complexidade diferencial dessa modalidade, em outras palavras, às particularidades cognitivas e sociais desses jovens-aprendizes. Atualmente, os vários núcleos de formação desses professores apre-

sentam deficiência científica e pobreza conceitual e, sobretudo, metodológicas graves; contudo, nosso propósito aqui é apresentar conceitos sob uma abordagem sociocognitiva e interacional, e desenvolver metodologias teórico-práticas necessárias à compreensão do mundo em que os alunos da EJA estão inseridos, na tentativa de desvelar e revelar a verdadeira realidade social desses sujeitos, seus problemas socioculturais, cognitivos e linguísticos no tocante à produção textual, e as formas de solucioná-los, levando em consideração estudos que tenham como foco esse tipo de realidade transcrita e a complexidade diferencial teórico-metodológica desse programa de ensino. A seguir, mostraremos uma breve reflexão a respeito da abordagem interacionista sócio-discursiva desenvolvida por Bronckart (1999).

3. Interacionismo Sociodiscursivo: algumas contribuições ao ensino de línguas

A Educação de Jovens e Adultos é, na verdade, sinônimo de interação social. Essa classificação se configura pelas várias características íntimas desses jovens às relações de convivência. De acordo com os dados levantados no nosso projeto de pesquisa (PIBIX 2010-2011), executado com alunos dessa modalidade de ensino no município de Lagarto/SE, oitenta por cento (80%) da rotina diária dos jovens-adultos está voltada para o trabalho cotidiano, com profissões não tanto privilegiadas economicamente como domésticas, pedreiros, vendedores, pintores, cargos esses muitas vezes discriminados pela própria sociedade. Esses papéis sociais dão condições e motivos para que esses sujeitos possam produzir textos/discursos em várias esferas sociais.

Foi, portanto, no interior dessa perspectiva interacionista que escolhemos o programa da educação de jovens e adultos (EJA), no entorno sociolinguístico e cognitivo-discursivo, por configurar um universo diversificado de conhecimento, de cultura, e da melhor aplicabilidade de práticas linguísticas por múltiplas dimensões. Nesse espaço, encontramos jovens, por exemplo, envolvidos em diferentes núcleos de convivência com diferentes comportamentos de comunicação. Muitos deles estão preocupados apenas na promoção de empregos e na ascensão socioeconômica. Procuramos, nesse tópico, então, repensar a função social e discursivo-interativa desses indivíduos e suas particularidades, para, assim, podermos empreender métodos, técnicas de ensino-aprendizagem, inseridos nesse contexto de interação.

Nas últimas décadas, dentre as várias ciências e teorias que concentram seus estudos na área de língua materna, o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) se destaca dado o diálogo conceitual e metodológico intrínseco que se tem estabelecido com a linguagem. As realizações linguísticas que acontecem em nosso dia a dia são construídas por meio de processos sociointeracionais; em outras palavras, nossa competência na língua se configura graças aos ciclos de convivência que vamos criando durante nossa vida. Santos e Lima (2010), ao estabelecer ponte com essas descrições, afirmam que o Interacionismo surge como guindaste para o entendimento das relações entre indivíduo e sociedade. O sujeito é então designado como agente e transformador

das relações sociais, correspondendo como uma identidade construída sociointerativamente. “Ser significa conviver” (BAKHTIN, 2003, p. 341). Este pequeno texto de apenas três vocábulos resume toda a ideologia que a concepção interacionista tem para contribuir com os estudos sobre língua materna nas práticas sociais.

O indivíduo só existe graças à presença do outro, pois nada somos fora das relações com os outros, o ser só é ser ao se relacionar. A própria palavra “relação” produz sentido de necessidade do outro e é a linguagem a viabilizadora desse processo. Matencio (2007, p. 55) também está em acordo com esse posicionamento ao afirmar que “a língua e as demais formas de manifestação da linguagem são instrumentos, forjados, historicamente, nas interações sociais”. Numa tensa colisão dialógica, o ser dialógicamente ativo responde por aquilo que foi dito, produzindo e, ao mesmo tempo, revelando sua consciência linguística e social. Sobre o desenvolvimento desses tipos de consciência, Pinto (2007) explana o seguinte:

O desenvolvimento da consciência envolve a interação com os valores mobilizados por uma sociedade: nossa consciência emerge e se desenvolve na medida em que interagimos com (e absorvemos) os valores que deverão determinar nossa vida e nossos comportamentos nas sociedades nas quais vivemos (...). Assim, a apreensão e elaboração do pensamento intelectual atinente às ideias do ISD [Interacionismo Sociodiscursivo] não acontecem isoladamente, sem levar em conta os impulsos, as tendências, os desejos, as impressões e as imagens idiossincráticas da percepção do mundo que nos rodeia (PINTO, 2007, p. 114-5).

É por essa visão que o ISD, perspectiva teórico-metodológica desenvolvida por Bronckart (1999), tem influenciado pesquisadores das diversas áreas do conhecimento, de várias partes do mundo, que se interessam pelas questões ligadas à linguagem e/ou pela produção/compreensão de textos. Como o próprio nome suscita, o ISD trabalha com as manifestações da linguagem instrumentalizadas por meio da interação social. É, portanto, a tríade interação, sociedade e discurso que caracteriza a linguagem como multifacetada. Segundo Matencio (2007, p. 51), a ação da linguagem integra a ordem simbólica ao real na atividade; esse ponto de vista concebe a realidade como sendo edificada e coordenada nas práticas sociais.

Por essa ótica, a linguagem não é entendida aqui como sistema formal ou código fechado, mas como uma atividade que exige elementos de ordem externa (cultura, história, interação, cognição, discursividade), pois se levamos em consideração caminhos que tenham como destaque as experiências, as vivências, os valores culturais e o reconhecimento de saberes internalizados de jovens-estudantes da EJA, a linguagem deixa de assumir uma posição interna à língua e passa a congregiar uma posição externalista no sentido de não apenas aderir ou se limitar ao sistema que lhe é propriamente fechado, mas pelo modo por meio do qual os fenômenos linguísticos possam se relacionar com o mundo externo, ou melhor, com as condições múltiplas e diversificadas de

sua constituição e funcionamento. Nessa transição de interioridade para exterioridade, a linguagem encontra significação na qualidade de interação humana, ou melhor, no valor intersubjetivo constituído nos diferentes universos discursivos.

4. Construção de sentidos na interação face a face: uma proposta didático-pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos

Trabalhar com o texto é estudá-lo em todas suas dimensões (social, cognitiva, cultural, interativa). Essa perspectiva, aqui levantada, corrobora também a concepção bakhtiniana que considera o texto inserido nas relações dialógicas, no diálogo que ele suscita, diálogo este que não conhece um fim. Para Bakhtin (2003),

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal realizado através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2003, p. 410).

O texto então é visto como resultado de atos simbólicos socialmente construídos e não simplesmente por ações linguísticas. Logo, as atividades de língua materna para a EJA devem seguir esta concepção – a de priorizar os elementos externos ao texto e não apenas aqueles aprisionados à materialidade linguística, dado o profundo e constante contato que esses sujeitos têm com o social, e o efeito que esse elemento causa nos leitores, produtores e receptores de linguagem. Souza (2007, p. 171) concorda com esse pensamento ao descrever que “o estudo do texto deve considerar o contexto de produção, não só por sua interdependência com os fatores externos e as características textuais, mas também pelos efeitos que o texto exerce sobre seus leitores e intérpretes.” É desse modo que podemos dizer que o desenvolvimento da consciência linguística e social se configuram graças aos modelos e formas do agir do ser humano e das produções de linguagem. Tais produções resultam de todo um trabalho de colaboração conjunta e recíproca entre os participantes que interagem entre si.

Durante os processos interacionais, não existe a primeira nem a última palavra a ser lançada, como também não há limites para o contexto dialógico como muito bem postula Bakhtin (2003). Ou seja, nos processos de interação social, não existem limites para a produção de sentidos, pois à medida que se vão criando novos sentidos para o texto, a partir de discussões face a face, haverá sempre a necessidade de produzir outras novas significações, dada a interferência cognitiva diferenciada de cada sujeito-agente como das variações do contexto de produção. A construção de sentidos é, portanto, decorrente

de experiências inter e intra-subjetivas, implica a maturação cognitiva, psicomotora e sociocultural do sujeito que lhe possibilitará executar ações (e operações) orientadas por uma motivação e visando a determinados propósitos, por meio dos sistemas semióticos reconhecidos socialmente enquanto tais (MATENCIO, 2007, p. 56).

Após algumas discussões em torno dos estudos sobre a questão da interação social na EJA, criamos esse tópico com o objetivo de instrumentalizar essas reflexões teórico-analíticas e utilizá-las na sala de aula dessa modalidade de ensino. Para isso, selecionamos um texto para a análise da fala espontânea desses alunos e escolhemos, também, um gênero textual que melhor dialogasse e que respeitasse não só o domínio linguístico-discursivo desses sujeitos, como também a bagagem sociocognitiva que eles trazem do mundo externo, pois essa poderia servir de base para uma melhor compreensão do texto.

Desse modo, preferimos utilizar o gênero textual autobiografia para o trabalho com esses jovens e adultos por ser um tipo de texto coerente com a vida desses indivíduos. O tema “história de vida” (autobiografia) está presente nas atividades cotidianas de linguagem, de interação e do próprio público-alvo – os alunos da EJA. Contar/ escrever a sua própria história de vida ou ouvir/ler a nossa história e a de outros sujeitos é bastante interessante. Ao contar e/ou ler histórias de vida, o indivíduo aprende a criar e reconhecer realidades singulares mobilizadas pela linguagem. Apesar de uma história nunca ser igual à outra, todas têm um ponto em comum, isto é, ao serem (re)contadas ou (re)lidas ganham vida por meio do uso da linguagem.

Partindo dessa premissa, o ponto crucial para a escolha do gênero autobiografia se fez na fácil busca de sentidos para o texto, ou melhor, para a melhor compreensão da realidade a qual vivenciam os alunos da EJA. Em contrapartida, atualmente, muitos professores de línguas, por exemplo, assemelham a capacidade cognitivo-discursiva desses aprendizes com a dos alunos do curso regular, seja do ensino fundamental, seja do médio. Essa realidade seria, portanto, inviável para o trabalho com a língua e suas manifestações nos processos interativos. Levar algum texto de entendimento complexo à sala de aula, e que fosse de encontro aos níveis cultural, histórico, social e cognitivo desses sujeitos sociais, dificultaria a compreensão do texto e, sobretudo, a (re)construção dos sentidos nos processos de interação discursiva.

No primeiro contato com esses estudantes jovens e adultos, percebemos ampla insegurança quanto ao exercício de compreensão/interpretação de textos. Muitos chegaram até a desistir quando descobriram que teriam de argumentar, comentar, sobre o texto elencado para análise. Até antes mesmo da leitura do texto, muitos questionaram se o texto seria de difícil compreensão ou que fosse de escrita complexa. Esta é, pois, a realidade vista nas práticas de escrita e, sobretudo, de leitura, na modalidade de ensino EJA. Muitos desses jovens só têm acesso a textos de autores renomados e que configuram e/ou expressam temáticas amplamente distantes e distintas da realidade EJA. Esse fato se torna tão verídico que quando começamos a descrever que o texto para análise se trataria de um relato de vida, muitos alunos ficaram curiosos, pois queriam logo

saber de quem e/ou do que se tratava. Uma prova de que eles conhecem o gênero textual autobiografia e de que esse contexto de leitura seria adequado para o trabalho com esse público-alvo, sobretudo, em se tratando do aspecto sociointeracional.

O texto elencado para análise intitulado “Um navio, um naufrágio” é o primeiro capítulo da autobiografia de Valéria Piassa Polizzi (2003), que contraiu Aids aos 16 anos e que resolveu escrever sua história como um alerta autobiográfico para que muitos outros jovens não se exponham as mesmas consequências da desinformação. Ela expõe, sem meias palavras, como a doença mexeu com a sua vida e com seus sentimentos na busca de uma identidade para si mesma. Após a leitura em sala de aula de tal texto, os alunos da EJA aos poucos foram construindo e atribuindo sentidos para o texto, como podemos observar nas três principais falas registradas com uso de gravador de voz:

Texto 1

Eu acho que assim, se eu fosse, na parte dela, se eu fosse fazer um exame e descobrisse que eu tinha pegado AIDS do meu namorado, eu deveria chegar pra ele, conversar e dizer que eu peguei, claro que foi dele e que pudesse fazer um exame pra ter uma certeza e a ajudar entendeu? a outras pessoas a cuidar pra que não aconteça isso e que quando tivesse relações usasse camisinha.

Texto 2

Eu acho interessante assim, o que ela imaginava, todos sonham com a primeira vez só que foi tudo ao contrário do que ela esperava né? Como muita gente, muitas mulheres ainda hoje, sonha com pétalas de rosa, uma música de fundo, coisa desse tipo e foi tudo ao contrário. E junto com o sonho vem o pesadelo. E assim, eu, no caso dela, não teria coragem de fazer o exame e se eu fizesse e dê-se positivo eu acho que, no meu caso, eu entraria em depressão ou uma tentativa de suicídio devido à sociedade, pois a sociedade da gente é muito preconceituosa, sendo que eu tenho a mente muito aberta, pois eu tenho conhecimento de que a AIDS não se pega com um aperto de mão, beber uma água com o mesmo copo, isso eu tenho conhecimento, só que a sociedade tem esse conhecimento e não usa, critica, se afasta, faz, em vez de ajudar, faz com que a pessoa se afunde cada vez mais [...].

Texto 3

Eu acho que ela não contou a ninguém porque estava com AIDS para não decepcionar os pais dela. Os pais não iam assim aceitar esse problema que ela ia passar num é? E ela ia ficar um pouco afastada tanto dos amigos como a família poderia também afastar e se ela não tivesse apoio ela podia se afundar. A violência também pode ser vista no texto, eu conheço uma tia minha que passou a ser agredida pelo marido, mas ela não fala que apanha, as pessoas presenciam, só que ela não toma iniciativa porque ele bate aí no outro dia, chega bonzinho, ai pega dá carinho a ela, ai ela acha que ele vai mudar e sempre fica naquela esperança que ele um dia vai mudar, entendeu? achando que ele pode mudar a cabeça dela e o tempo se passando e ela apanhando mais.

Ao analisar a transcrição dessas falas, podemos perceber o quanto tal metodologia pedagógica fora positiva e produtiva para os professores quanto para esses alunos da EJA, dada a fácil assimilação da temática expressa pelo texto, como também da coerente interpretação provocada por cada aluno. Vale ressaltar que o propósito desse trabalho não está em analisar traços linguístico-discursivos empreendidos no texto, mas, sim, de discutir e/ou divulgar atividades escolares adequadas a essa modalidade de ensino. Nesse contexto de análise, a interação, ao mesmo tempo em que auxilia, amplia o campo infinito de representações significativas correlacionáveis ao texto autobiográfico. A linguagem viabiliza esse processo, mas é somente o tipo de texto empregado (nesse caso, a autobiografia) que garante o prosseguimento de desenvolvimento e sucesso das habilidades de leitura e escrita. A escolha de um texto autobiográfico promoveu, portanto, aos sujeitos do discurso, melhores resultados quanto à coerência e coesão, e a intensidade das discussões, via interação face a face, conjunta, fez com que se acionasse o conhecimento prévio desses sujeitos, produzindo uma multiplicidade de sentidos condizentes com o texto-base. De antemão, podemos deduzir que se utilizássemos outro tipo de texto mais complexo provavelmente impossibilitaria a fácil compreensão e produção dos sentidos desse tipo de texto.

Todo esse domínio intercognitivo constituído nos processos interacionais faz parte também dos estudos de Van Dijk (2004). Para ele, a compreensão de um texto obedece a regras de ordem extralinguística como as crenças, os costumes, os valores socioculturais dos interlocutores, pois são fatores considerados indissociáveis ao texto. A aprendizagem então inserida nesse tipo de atividade escolar seria concebida não apenas de “fora para dentro”, mas também de “dentro para fora”, já que colocamos no ápice de nossas discussões a interação social. Outro ponto que pode ser bastante discutido nos textos é a questão da memória social dos sujeitos do discurso. A qualidade da tessitura textual desses atores sociais é confeccionada também por lembranças e/ou recordações de alguma situação vivenciada no passado, mas instituída e enraizada nesse processo formulativo-interacional.

Essa relação memória/interação é tônica nos estudos de Halbwachs (1990), citado por Lima (2008). Para esse sociólogo, a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão, enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo. Logo, se lembramos é porque os outros, as situações nos fazem lembrar. No contexto da EJA, serão, especialmente, os ambientes sociodiscursivos de trabalho profissional como vendedores, domésticas, pedreiros, pintores etc. que produzirão essa memória social; é por isso que, nos textos elencados para análise, o aluno, à medida que atribui determinado sentido ao texto original, remonta às situações transcritas no seu passado. Podemos ver isso claramente no texto 3. Nessa situação, na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas sim refazer, reconstruir, pensar, com imagens e ideias de hoje, as vivências do passado. Segundo Halbwachs (1990), a memória não é sonho, é trabalho coletivo, circunscrito e mediado nas/pelas relações vivenciadas.

Esses processos de articulação entre memória e interação, de acordo com Morato

(2005), são sociocultural-historicamente constituídos, já que esses fenômenos são (re)elaborados no interior de práticas sociais, não havendo, assim, possibilidade integral de domínio cognitivo fora da linguagem nem possibilidade integral de linguagem fora do processo de interação. Tem-se, por conseguinte, que a memória pode ser entendida como a ordem dos elementos significantes que se estabelecem de acordo com os níveis de intensidade dos acontecimentos experimentados, fundamentando-se em valores, necessidades e aspirações instrumentalizadas nas atividades de interação sociodiscursiva. É, pois, a vida em coletividade que permite aos indivíduos horizontes comuns, o que permite falar em memória ou história comum a vários indivíduos, em cultura. Com todas essas reflexões, podemos perceber a grande relevância dos estudos da tríade interação, memória e cognição para a confecção de atividades de ensino-aprendizagem, especialmente, para a Educação de Jovens e Adultos.

Foi, portanto, a partir da criação desse tipo de atividade pedagógica imersa no contexto interacional que comprovamos porque “o conhecimento é um produto das interações sociais e não de uma mente isolada e individual” (MARCUSCHI, 2003). No interior dessa perspectiva, a cognição passa a ser então construída a partir de um constructo social e não individual assim como as ações dos sujeitos sobre a língua, e os sentidos atribuídos ao texto passam a ser de natureza eminentemente sociocognitiva e interacional. A partir dessa visão, Koch (2002, p. 157) define o texto como “fruto de um processo extremamente complexo de interação e construção social de conhecimento e de linguagem”. Para ela, os textos permitem ao homem organizar cognitivamente o mundo, pois são excelentes meios de comunicação, como de produção, preservação e transmissão do saber.

Sob essa ótica, a interação é o espaço em que se permite uma abertura para diálogos nos quais os sentidos são provocados e mobilizados pela linguagem. Com essa possibilidade de produção de sentidos, o indivíduo (aluno da EJA), além de apreender, durante a interação, as competências linguísticas (coesão, coerência, planejamento discursivo) de forma dinâmica e introspectiva, amplia também o seu conhecimento enciclopédico, dadas as suas múltiplas posições e reposições no discurso. A partir dessas discussões, fica a reflexão de que guardar o aprendido para si e não desenvolvê-lo impossibilita a transformação e compreensão de nossa própria existência e do mundo. A aprendizagem desse modo fica enclausurada e o seu desenvolvimento inexistente, e a única forma de desprendê-la é fazendo uso do “instrumento” – interação, elemento fundamental desse nosso trabalho e um dos motivos para a criação de atividades escolares coerentes à capacidade intuitivo-analítica dos jovens-trabalhadores.

6. Conclusão

O educador, ao trabalhar com as manifestações da linguagem, tem um desafio imenso, o de romper com a era tecnicista da linguagem, em outras palavras, com os arcaísmos didático-pedagógicos e possibilitar o envolvimento dos alunos-trabalha-

dores nas experiências de serem leitor e escritor, ativamente partícipes do vasto diálogo cultural e ideológico, ancorado e estabelecido nas práticas sociais do nosso dia a dia. No interior dessa nova perspectiva, os pressupostos teórico-analíticos sobre a interação social e discursiva serviram de suporte para possibilitar a concretização de tal desafio. Se tomamos como público-alvo a Educação de Jovens e Adultos, foi com a finalidade de alertar os educadores, gestores, pesquisadores etc. para a necessidade de criação de novas abordagens para o ensino-aprendizagem e para que reflitam sobre a consciência linguística e social desses jovens-trabalhadores partilhadas nos vários e vastos núcleos de convivência a que cada um deles pertence; e para que, se educadores, gestores e pesquisadores se julgam vozes sociais dominantes e introspectivas, que participem das relações dialógico-interativas, seja no cotidiano do trabalho diário (papéis sociais), seja na escola (práticas escolares e sociais).

Essa reflexão garante, no final das nossas discussões, a construção da cidadania, da formação e valorização de crenças e valores existenciais individuais e coletivos e, sobretudo, a inserção e reconhecimento social e cognitivo desses alunos na tentativa de orquestrar suas realizações linguístico-discursivas nos espaços sociointeracionais aos que lhe são submetidos. Diante de toda essa problemática no ensino, torna-se preciso, então, como professores de línguas, elaborarmos exercícios de linguagem cujo propósito diz respeito à capacidade de cada sujeito-trabalhador de apreender os aspectos do universo do qual ele provém (conhecimento enciclopédico), e os organizar em mundos representados (produção textual) via processos sociointeracionais. Desse modo, a maneira pela qual esses sujeitos se estabelecem nesses mundos e as formas dinâmicas de seus comportamentos das próprias ações delimitariam o propósito didático-pedagógico de cada educador, nesse caso, de língua materna. Se a Educação de Jovens e Adultos é sinônimo de interação social, partimos então para uma metodologia de ensino-aprendizagem coerente e imersa neste fenômeno.

7. Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo, EDUC, 1999.
- GUIMARAES, A. *Questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
- KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Perplexidades e perspectivas da Linguística na virada do milênio*, 2003. (mimeografado).

MATENCIO, M. L. M. "Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo", in: GUIMARAES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. *Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. *Letramento em EJA*. São Paulo: Parábola, 2009.

MORATO, E. M. "O interacionismo no campo linguístico", in: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 311-351.

MOURA, T. M. M. A. "(De)formação do alfabetizador: uma das causas pedagógicas do analfabetismo?", in: FREITAS, A. F. R. de. *Currículo e cultura no ensino fundamental de jovens e adultos. III Seminário Municipal de EJA*. Maceió, 2001.

_____. "Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais", in: *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, v. 6, n. 9, p. 45-72, jul./dez. 2009.

PINTO, R. "O interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual", in: GUIMARAES, A. M. M; MACHADO, A. R; COUTINHO, A. *Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

POLIZZI, V. P. *Depois daquela viagem: diário de bordo de uma jovem que aprendeu viver com a Aids*. São Paulo: Ática, 2003, p. 9-15.

SANTOS, C. C. C; LIMA, G. O. S. "As vozes do discurso: construindo sentidos na interação face a face", in: *III Encontro de Pós-Graduação em Letras, São Cristóvão, Anais eletrônicos*, NPGL/UFS, 2010, 284-297.

SOARES, L. J. G. "A formação do educador de jovens e adultos", in: SOARES, L. (org.) *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, L. V. "O contexto do agir de linguagem", in: GUIMARAES, A. M. M; MACHADO, A. R; COUTINHO, A. *Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2004.