

**VOZES SOCIAIS E PROCESSAMENTO DISCURSIVO: CONSTRUINDO
SENTIDOS NA INTERAÇÃO FACE A FACE¹**

**SOCIALS VOICES AND DISCURSIVE PROCESSING: BUILDING DIRECTIONS
INTERACTION IN THE FACE TO FACE**

Caio César Costa Santos ²

Resumo: *A análise das vozes do discurso desse nosso trabalho caracteriza-se como um método de pesquisa descritivo-interpretativo e subjetivo, viabilizando diversas formas de representar o mundo, de transformá-lo e de reconstruí-lo a partir de uma dinâmica de interação social e cognitivo-discursiva. Para essa atividade, escolhemos como público-alvo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma instituição de ensino de Aracaju-SE e, a partir do uso de gravador de voz, selecionamos alguns textos orais dos quais analisamos o desenvolvimento textual-discursivo e cognitivo desses alunos, tendo como base, estudos que mostram a relevância de se valorizar a construção e reconstrução dos sentidos a partir das mais comuns atividades cotidianas construídas, interativamente, em sociedade. No entorno sociocognitivo-discursivo, mostramos como os alunos da Educação de Jovens e Adultos arquitetam o texto/discurso através do conhecimento prévio ancorado no universo social.*

Palavras-chave: *Vozes sociais; (Re)construção de sentidos; Conhecimento prévio.*

Abstract: *The analysis of the voices of discourse that our work is characterized as a method of descriptive-interpretative and subjective, allowing several ways of representing the world, to transform it and rebuild it from a dynamic of social interaction and cognitive-discursive. For this activity, chosen as the target audience for the Education of Young Adults (EJA) from an educational institution in Aracaju-SE, and from the use of voice recorder, selected some oral texts which analyzed the development discursive and cognitive of the students, based on studies that show the importance of valuing the construction and reconstruction of the senses from the most common daily activities built interactively in society. In social cognitive-discursive environment, we show how the students of Youth and Adult architect text / discourse through prior knowledge anchored in the social universe.*

Keywords: *Socials voices; (Re) construction of directions; Prior knowledge.*

1 Introdução

As construções das ideias impressas no presente estudo estão intimamente relacionadas com as novas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas na área da Linguística Textual. Tal campo de estudo tem proporcionado pressupostos teórico-metodológicos eficientes, bem como fornecido suporte empírico para o combate aos pontos de vista que se

¹ Este artigo foi apresentado e publicado nos anais do *III Encontro de Pós-Graduação em Letras*, da Universidade Federal de Sergipe, *Campus São Cristóvão*, SE, em 2010.

²Mestrando em Letras-Linguística pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão, Brasil, e-mail: caio-costa@live.com

apóiam nas diferenças como pretexto para políticas discriminatórias e de exclusão social em se tratando do ensino de língua materna, mais especificamente, ao domínio e produção linguístico-discursiva dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, são poucos os estudos voltados para esta modalidade de ensino, a qual necessita de uma nova análise quanto aos fenômenos cognitivo-discursivos, em outras palavras, das construções semânticas constituídas através das práticas sociais.

Por esse prisma, tentaremos construir\elaborar um material empírico o qual sirva de modelo textual e estimule a atividade de produção de texto de alunos da EJA com a finalidade de (re)conhecer a significativa competência linguístico-discursiva desses sujeitos sociais atuantes. Com um gênero textual propício à modalidade de ensino, apresentaremos uma alternativa didático-pedagógica coerente ao processo de ensino-aprendizagem de língua materna para este público-alvo, com destaque para a produção de texto e a relevância dos aspectos não-linguísticos para interpretação dos sentidos. Mas, para isso, a partir do uso de gravador de voz, selecionamos alguns textos orais dos quais analisamos o desenvolvimento textual-discursivo e cognitivo desses alunos, levando em consideração, estudos que mostram a relevância de se valorizar a construção e reconstrução dos sentidos a partir das mais comuns atividades cotidianas construídas, interativamente, em sociedade.

Logo, nossa proposta redimensiona uma concepção sociointeracional e cognitiva da linguagem, vista aqui como lugar de interação social entre interlocutores, sujeitos sociais atuantes, que se empenham, de forma dinâmica, na construção e reconstrução dos sentidos do texto/discurso. Propomos, ainda, algumas reflexões sobre a interação, a cognição e a enunciação que constituem uns dos principais objetos de estudo da linguagem. No entorno sociocognitivo-discursivo, revelamos como, a partir do conhecimento enciclopédico ancorado no universo social de situações enunciativas, os alunos da Educação de Jovens e Adultos (re)constroem o texto/discurso.

A análise das vozes do discurso desse nosso trabalho caracteriza-se como um método de pesquisa descritivo-interpretativo e subjetivo, viabilizando diversas formas de representar o mundo, de transformá-lo e de reconstruí-lo a partir dessa dinâmica de interação social e cognitivo-discursiva. No interior dessa perspectiva, utilizamos alguns estudiosos como suporte teórico-analítico, dentre eles, destacam-se: Charaudeau (2007), Hanks (2008), Jakobson (1975), Koch (1995; 1997; 2000; 2002; 2010), Morato (2005), Marcuschi (2000), (2003), Van Dijk (2012).

2 Educação de Jovens e Adultos: sinônimo de interação social

No interior dessa perspectiva interacionista, escolhemos o programa da educação de jovens e adultos, 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, com poucas oportunidades de expressão da língua de forma mais adequada. Procuramos então, repensar a função social e cognitivo-discursiva desses indivíduos e suas particularidades. Para tanto, seguimos um caminho que teve como destaque as experiências, as vivências, os valores culturais e o reconhecimento dos saberes internalizados desses sujeitos sociais atuantes (da EJA) na (re)construção dos sentidos.

A linguagem, a partir desta contextualização, precisa ser (re)analisada de forma que possa congrega uma posição externalista, no sentido de não apenas aderir ou limitar-se ao sistema que lhe é propriamente fechado, mas pelo modo através 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, promovendo assim, pluriformas de produzir linguagem. Desse modo, o ensino de língua tornar-se-ia compatível às exigências e necessidades dos alunos da educação de jovens e adultos, uma vez que, os estudos concernentes à linguagem seriam agora analisados sob uma nova visão, por vários ângulos e sob várias dimensões (cognitiva, social, psicossocial, semiótica). Em função disso, a linguagem seria então considerada como multidimensional (CHARAUDEAU, 2007). Nessa relação interioridade-exterioridade, a linguagem encontra significação na qualidade das interações humanas, no valor intersubjetivo constituído nos diferentes universos discursivos.

Logo, “a língua não é só signo, é ação, é trabalho coletivo dos falantes, não é simplesmente um intermediário entre nosso pensamento e o mundo” (MORATO, 2005, p. 317). A linguagem utilizando-se certamente como instrumento de comunicação passará a ser caracterizada com outro olhar condizente ao mundo exterior. É através de laços contratuais imersos em uma comunidade de fala que interagimos e nos compreendemos, como também “influenciamos os outros com nossas opções relativas ao modo peculiar de ver e sentir o mundo, com decisões conseqüentes sobre o modo de atuar nele” (FRANCHI, 1977, p. 18-19). Com isso, a significação e a comunicação não se destoam, mas se complementam, uma vez

que, estas duas instâncias são indissociáveis nas práticas sociodiscursivas. É provável, então, que essa descrição indica também que “a interação – e tudo o que é afeito a ela – produz sentido, *o sentido é produção de interação*; o outro é necessário para sabermos o que estamos a dizer, e mais, para construirmos o sentido daquilo que estamos a dizer” (MORATO, 2005, p. 318) (grifo nosso). Por essa ótica, podemos dizer que os alunos da educação de jovens e adultos são sinônimos de interação no exato momento em que consideramos a linguagem imersa nas práticas sociointeracionais e discursivas, como também pelo fato da constante busca pela (re)construção dos sentidos do discurso partilhados coletivamente.

3 Interação, cognição e construção de sentidos

A concepção de interação vista aqui se apresenta como parte da teorização sobre a linguagem, ou seja, os fundamentos empíricos e teórico-metodológicos do interacionismo se revelam como determinados modos de funcionamento da linguagem em uso. O interacionismo surge então como guindaste para o entendimento das relações entre indivíduo e sociedade. “Falar é agir” (GUMPERZ, 1982, *apud* MORATO, 2005, p. 316). Este pequeno texto de apenas três palavras sintetiza os objetivos e metodologia que a concepção interacionista tem a contribuir para os estudos da língua nas práticas sociais. Desse modo, podemos considerar a linguagem como ação humana “da mesma proporção em que podemos dizer da ação humana que ela atua também *sobre* a linguagem” (MORATO, 2005, p. 317) (grifo do autor). Partindo dessa concepção, o sujeito então é interpretado como agente e transformador das relações sociais, correspondendo a uma identidade construída sociointerativamente. Nos processos interativos de linguagem, o indivíduo “pode tornar-se um objeto para si mesmo” (MEAD, 1963, *apud* MORATO, 2005, p. 321), ou seja, o próprio comportamento humano, na interação face a face, pode servir-se como aliado para o entendimento da realidade social a qual o sujeito participa e vivencia. Daí o caráter marcadamente metassocial adquirido durante a interação.

Para Goffman (1961), citado por Morato (2005), há dois tipos de interação: a focalizada e a não focalizada. A primeira inclui a conversação face a face, enquanto que a segunda incide sobre a presença de dois indivíduos. Na proposta desse nosso trabalho, conferimos uma interação do tipo focalizada, uma vez que construímos os sentidos do texto/discurso coletivamente, face a face, dentro de uma abordagem puramente dinâmica. A concepção social e interacional que se vislumbra aqui se estabelecem a partir de análise

daquilo que se produz nas ações cotidianas, logo, levamos em consideração, todo um sistema de “modos de agir” dos sujeitos na interação. Cada sujeito ou falante desempenhará sua função no texto a depender dos traços cognitivos e culturais constituídos e ancorados de forma partilhada múltiplas vezes em sociedade. Sobre a importância da presença do outro na conversação face a face, Goffman (1988) diz muito bem que:

[...] cada participante entra em uma situação social portando uma biografia já rica de interações passadas com outros participantes – ou pelo menos com participantes do mesmo tipo, do mesmo modo, ele vem com um grande conjunto de pressuposições culturais que presume serem partilhadas (GOFFMAN, 1988, *apud* MORATO, 2005, p. 320).

O processo de produção textual, como se pode observar, requer não apenas a consideração dos elementos coesamente organizados na materialidade linguística, mas também a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos (linguísticos, cognitivos, enciclopédicos, interacionais) que, colaboram para a (re)construção do enunciado (texto). Como muito bem postula Koch (2000):

As teorias sócio-interacionais reconhecem a existência de um sujeito planejador/organizador que, em uma inter-relação com outros sujeitos, vai construir um texto, sob a influência de uma complexa rede de fatores, entre os quais a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, crenças, convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções sócio-culturais. Isso significa que a construção do texto exige a realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas os quais, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção dos sentidos. (KOCH, 2000, p.07).

A linguagem é, pois, a força motriz que carrega e impulsiona o conhecimento prévio do sujeito a se construir sociointerativamente. Nesse sentido, a interação nada mais é que “a base da construção do conhecimento e da dupla natureza da linguagem (cognitiva e social)” (MORATO, 2005, p. 323). Se interagimos é por que possuímos, além de domínios cognitivos, formas de expressão moldadas e remodeladas a partir das experiências sociais, visto que a internalização dos processos sociais via linguagem origina à sua função planejadora e organizadora que, por sua vez, se constitui na relação fala/ação.

Dessa forma, o processo dinâmico da linguagem situa-se e pode ser encontrado nas estruturas sócio-históricas, apresentando-se, pois, como o ponto de partida para o funcionamento e desenvolvimento cognitivo-discursivo. Em outras palavras, Geraldi (1991,

p. 06) diz que “os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo”. Além de o indivíduo desenvolver sua competência linguístico-discursiva, ele aprimora seu conhecimento de mundo no interior das práticas sociointeracionais. A cada nova produção e apreensão do conhecimento linguístico e/ou cognitivo constroem-se, por sua vez, novos paradigmas de aprendizagem sem encontrar limites. Ou seja, a cada novo contexto de interação, novos sentidos são emitidos, recuperados e remitidos, graças à presença do *outro* no trabalho social com a linguagem (grifo nosso). Nesse sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas de vários artesãos. Cria-se o discurso, modelando-o e remodelando-o conforme as intenções e necessidades prevalecidas na conversação. Com isso, podemos dizer que a linguagem é um trabalho puramente coletivo, pois, é com os outros e para os outros que ela se constitui.

Na interação, seja ela com um texto ou com outro indivíduo, nascem os sentidos do texto numa espécie de prática coletiva (MARCUSCHI, 2003). A partir dessa abordagem interacionista de base sociocognitiva, o indivíduo consegue internalizar as categorias linguísticas, porém, não dadas *a priori*, mas construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais (MARCUSCHI, 2000, p.34). A cognição passa a ser construída a partir de um constructo social e não individual. Para Koch (1993; 1997), as ações dos sujeitos sobre a língua e o sentido atribuídos são de natureza eminentemente sociocognitiva. No livro: *Desvendando os segredos do texto*, Koch (2002) define o texto, em sua essência, como “fruto de um processo extremamente complexo de interação e construção social de conhecimento e de linguagem” e ainda acrescenta:

Os textos, como formas de cognição social, permitem ao homem organizar cognitivamente o mundo. E é em razão dessa capacidade que são também excelentes meios de comunicação, bem como de produção, preservação e transmissão do saber. Determinados aspectos de nossa realidade só são criados por meio da representação dessa realidade e só assim adquirem validade e relevância social, de tal modo que os textos não apenas tornam o conhecimento visível, mas, na realidade, sociocognitivamente existente (KOCH, 2002, p.157).

Sob essa ótica, a interação é o espaço onde 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, além de apreender, durante a interação, as competências linguísticas (coesão, coerência, planejamento discursivo), amplia também o seu conhecimento

enciclopédico, dadas as múltiplas posições e reposições no discurso como veremos nos textos orais dos alunos da Educação de Jovens e Adultos a seguir.

4 A análise das vozes do discurso: construindo sentidos no espaço escolar

Durante a escolha do texto para a análise da fala espontânea dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, selecionamos um gênero textual que dialogasse com o domínio linguístico-discursivo desses sujeitos, como também com a bagagem sociocognitiva que eles traziam do mundo externo, pois esta poderia servir de base para a fácil compreensão do texto. Desse modo, preferimos utilizar o gênero textual *autobiografia* para o trabalho com estes jovens-adultos pelo fato de ser coerente à vida destes indivíduos. Esse tema “história de vida” está presente nas atividades cotidianas de linguagem, 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 de tal gênero se fez na fácil busca de sentidos para o texto, ou melhor, para compreensão da realidade a qual vivenciam os alunos da EJA. Atualmente, muitos professores de línguas, por exemplo, assemelham a capacidade cognitivo-discursiva destes aprendizes com a dos alunos do curso regular, seja do ensino fundamental, seja do médio. Esta realidade, portanto, seria inviável para o trabalho com a língua e suas manifestações nos processos interativos. Levar algum texto complexo à sala de aula, e que fosse de encontro ao nível sociocognitivo destes sujeitos sociais dificultaria a compreensão do texto e, sobretudo, a (re)construção dos sentidos.

No primeiro contato que obtivemos com estes jovens-alunos, percebemos ampla insegurança quanto ao exercício de interpretação de texto. Muitos chegaram até a desistir quando descobriram que teriam que argumentar sobre o texto elencado para análise. Antes mesmo da leitura do texto, muitos questionaram se este seria de difícil compreensão ou se era de escrita complexa. Esta é, pois, a realidade vista nas práticas de escrita e, sobretudo, leitura, na modalidade de ensino (EJA). Muitos destes 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 se tratava. Uma prova de que eles conhecem o gênero textual *autobiografia* e de que este contexto de leitura seria adequado para o trabalho com estes jovens, sobretudo, em se tratando do aspecto sociointeracional como veremos a seguir.

O texto elencado para análise intitulado “Um navio, um naufrágio” é o primeiro capítulo da autobiografia de Valéria Piassa Polizzi, que contraiu Aids aos 16 anos e que resolveu escrever sua história como um alerta autobiográfico para que muitos outros jovens não se exponham às mesmas consequências da desinformação. Ela expõe, sem meias palavras, como a doença influenciou a sua vida e seus sentimentos na busca de uma identidade para si mesma. Após a leitura em sala de aula de tal texto, os alunos da Educação de Jovens e Adultos aos poucos foram atribuindo e construindo sentidos para o texto. Os segmentos discursivos acendidos pela linguagem e expressos na fala espontânea desses sujeitos provocaram uma “espécie de suspensão temporária do tópico em curso” na qual se desempenharam funções interativas relevantes como: explicar, ilustrar, atenuar, fazer ressalvas, introduzir avaliações ou atitudes do locutor (KOCH, 1995, p. 94). Observamos isso, nas seguintes fontes orais obtidas pelo uso de gravador em sala de aula por meio de interação conjunta, face a face. Vejamos um pequeno texto como resultado desse processo interativo:

- (1) 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 pessoas que passam a ser agredidas por maridos*, mas elas não falam que apanham, as pessoas presenciam, só que elas não tomam iniciativa porque ele bate ai 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.

Não é objetivo de muitos professores de ensino de língua materna analisar como a organicidade textual e cognitivo-discursiva é elaborada pelo locutor neste processo enunciativo. E mais, como o falante, de alguma forma, soube internalizar dados precisos e extinguir temas desnecessários. No enunciado (1), à medida que as ideias vão sendo construídas, há um retorno simultâneo a outras ambientações do mundo externo, de modo a ativar e reativar o conhecimento partilhado no convívio social. De fato, isso existe pela comum cristalização das atividades cotidianas pelos próprios alunos da EJA, consequências de um perfil predominantemente trabalhista. Na tentativa de retomar os pontos mais

relevantes do texto-fonte, o locutor inicia seu texto\discurso a partir da problemática central – a de que muitos aidéticos não costumam expor ou revelar sua doença aos familiares mais próximos – *para não decepcionar os pais dela*. É apresentada também na confecção do texto, a difícil aceitação da sociedade atrelada a uma desinformação diante do fato – *os pais não iam assim aceitar esse problema*. Atentamos para a expressão *se afundar* muito bem canalizada pelo locutor que, pelo uso da metáfora, consegue condensar todas as implicações ocasionadas pelo mal da AIDS.

É comum, no processo de arquitetura do texto autobiográfico, o sujeito redimensionar circunstâncias do passado. Isso acontece claramente quando o autor ao enlaçar a violência como um dos problemas oferece uma abertura para memórias – *eu conheço pessoas que passam a ser agredidas por maridos*. Uma realidade textual não sobressai outra, e sim a complementa, logo, são as visões de mundo que moldam todo o discurso como podemos ver em *achando que ele pode mudar a cabeça dela e o tempo se passando*. Essa forma de uso de autobiografias para o trabalho com a produção textual não proporciona uma abordagem complexa ou incompleta da coerência textual, ao contrário, engloba, um tratamento simples e significativo tanto da coerência local, como da global. Sendo assim, salientamos neste estudo e, a partir do enunciado (1) que, recursos coesivos nem sempre são mecanismos necessários ou extremamente suficientes da coerência semântica. Segundo Van Dijk (2012), “se as pessoas representam as experiências e os eventos ou situações do dia a dia em modelos mentais subjetivos, esses modelos mentais formam ao mesmo tempo a base de construção das representações semânticas dos discursos sobre esses eventos, como é típico das histórias” (p. 91).

A tessitura do texto se configura também a partir desses modelos mentais e/ou cognitivos os quais são parcialmente fabricados a partir do conhecimento pessoal existente. Eles são registros episódicos de nossas experiências pessoais partilhadas com outros membros da sociedade, até mesmo na interação face a face. Essas experiências podem ser diretas ou imediatas, como na participação de eventos ou ações (atividades de linguagem) ou como na interpretação do discurso em que são adquiridos conhecimentos sobre uma dada situação a partir de prévios eventos sociais (VAN DIJK, 2002). Koch (2002) categoriza os modelos mentais como estruturas complexas de conhecimento que representam as experiências vivenciadas em sociedade e que servem de base aos processos conceituais. Ou seja, sendo a cognição o fator representativo das experiências sociais, o indivíduo, ao mesmo tempo em que interage, internaliza, desenvolve e amplia os sentidos produzidos com/para o texto.

Outro ponto relevante ao ato de rememoração através de autobiografias é o engajamento do contexto nos estudos sobre (língua)gem. De algum modo, no processamento textual, as circunstâncias vão ser peças-chave na trama dos sentidos. As informações comunicadas verbalmente e agarradas ao co(texto), por si só, não conseguem absorver todas intenções do interlocutor, é o que acontece no texto (1). A linguagem é fenômeno essencial à comunicabilidade humana, porém, o elemento definidor e complementário é o entorno social. Logo, como afirma Jakobson (1975), “a propriedade privada, no domínio da linguagem, não existe: tudo é socializado” (p. 23). E continua ele: “toda significação linguística é diferencial. (...) No nível semântico, encontram-se significações contextuais e significações situacionais” (p. 23). Por esse ângulo, torna-se inadequado o uso de textos autobiográficos sem a influência do componente contextual quando se pretende analisar os sentidos do texto (1) o qual é inevitável a presença da articulação entre memórias e contextos, termos de encaixes complementares à coerência global.

O fato de haver interpretabilidade por parte de uma comunidade de usuários situa o texto não tanto na estrutura imanente de um discurso mas, principalmente, na matriz social no interior da qual o discurso é produzido e compreendido. Esse fato também sinaliza uma orientação social segundo a qual o texto, o que quer este seja, é um fenômeno comunicativo. Textualidade, em primeira leitura, é a qualidade de coerência ou de conectividade que caracteriza o texto (HANKS, p. 119).

Os sentidos do texto vão-se construindo conforme a competência sociocognitiva e interacional que o sujeito estabelece nos atos de fala. Cada indivíduo em uma dada situação, portanto, adquire as informações transcritas no texto e acaba produzindo o texto conforme sua visão de mundo. Por um paradigma mais que imanente do texto, é a interação, enquanto categoria de análise que passa a ser uma aliada na definição e compreensão dos sentidos do texto de forma que, “o sujeito é interpelado e reconhecido socialmente por meio dos outros, por meio dos discursos dos outros, por meio de discursos outros que constituem o seu próprio discurso” (MORATO, 2005, p. 333). A isso chamamos de interação sociodiscursiva no exato momento em que classificamos o centro organizador de toda esta enunciação ou expressão, não como interior, mas exterior uma vez que, está situado no meio social que envolve o indivíduo. No texto 02, a seguir, podemos também perceber, ao nível deste mesmo conceito, a aquisição das informações do texto-origem ancoradas por meio de atividades constituídas em sociedade e que, essa mesma caracterização se deve ao fato de existir modelos cognitivos relevantes na elaboração do texto e dos seus sentidos, vejamos:

- (2) Achei interessante a parte que ela pega o vírus da AIDS. *Se a pessoa descobrir que ela tem Aids, se afasta dela. Igual a Renato Russo também que foi disso que ele morreu, porque se desgostou da vida e viu que não dava certo, tomou coquetel e viu que tava ruim, é tanto que fez uma música “quando tudo está perdido” ai se deixou levar e se matou também.*

Segundo Hanks (2008, p. 123), “a forma de um texto pode fornecer vários indícios para a identidade do seu gênero e para uma interpretação apropriada, porém a interpretação emerge somente na união forma e contexto”. Por essa ótica, a coerência no texto (2) é explícita dada a incorporação da intertextualidade na promoção dos sentidos, trazendo em seu bojo marcas de um texto nitidamente autobiográfico que configura, além dos elementos coesivos, o contexto inter-relacionado a outros – *é tanto que fez uma música “quando tudo está perdido”*. Para o autor desse texto, contrair o vírus da Aids seria pura catástrofe. Então, o sujeito aidético seria excluído da sociedade – *Se a pessoa descobrir que ela tem Aids, se afasta dela*. Torna-se relevante apontar, durante a interação, a possibilidade múltipla de atribuir valores ao texto em que, na presença de relatos episódicos, o intertexto se revela – *Igual a Renato Russo também que foi disso que ele morreu*. Vê-se que o locutor busca relacionar os segmentos ou tópicos discursivos empregados no co-texto a seu contexto. Isso garante não apenas inteligibilidade resultante da linguagem em ação, mas da recíproca relação entre a intenção do autor e a forma ou segmento textual utilizado, um espaço que é elucidado apenas no processo de interpretação.

Todos os sentidos do texto (2) emanam de situações intersubjetivas que afloram relações entre a significação geral e contextual. De acordo com Jakobson (1975), houve um período em que a Linguística e a teoria da comunicação foram tentadas a excluir a semântica do estudo das mensagens verbais. Porém, a visão atual, como se vê nos exemplos (1) e (2), é reintroduzir os postulados científicos que trabalham com a significação, em outras palavras, com a coerência ilimitada e provocada pelo universo enciclopédico do indivíduo. Qualquer análise que se limita ao corpo textual tende a empobrecer a pesquisa, pois não se pode omitir a questão crucial da relação entre a estrutura dos constituintes do código verbal e sua frequência relativa à funcionalidade de seu uso (JAKOBSON, 1975). De forma a extrapolar uma análise intrasistêmica do texto, Beaugrande e Dressler (1981) são uma das principais referências neste aspecto. Ambos demonstram que, a coerência depende largamente da atuação de fatores de ordem cognitiva e contextual.

5 Considerações finais

O presente trabalho tentou revelar e traçar alguns pontos relevantes quanto à produção, circulação e recepção de sentidos na interação face a face. A partir deste objetivo, propomos um diálogo entre linguagem, sociedade e sujeito em que, através dessas três esferas, o homem passa a representar e se constituir no mundo. É preciso analisar e classificar as atividades de linguagem não somente como representação ou código fechado, mas imersas e construídas por meio de interação social, especialmente, quando temos como público-alvo, os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Levando em consideração que o conhecimento linguístico desses alunos reflete as práticas sociais exercidas durante as atividades cotidianas, seja no trabalho, na escola ou na reunião com amigos, tentamos neste breve estudo, apresentar perspectivas e formas de processamento da produção textual que incitem os alunos a produzirem seu texto\discurso, de modo a revelar sua capacidade cognitivo-discursiva, sobretudo. Ao elegermos o gênero textual *autobiografia* como suporte empírico à elaboração das ideias, constatamos a fácil apreensão e compreensão dos sentidos do texto-fonte.

Logo, apresentamos dois textos arquitetados pelos alunos-trabalhadores, cuja tendência maior, durante a produção, configurou-se em aspectos não-linguísticos (interação, cognição, memória, coerência semântica) que propriamente limitações da grade ou organicidade textual. Detectamos também que, essas atividades com textos de cunho autobiográfico além de despertar curiosidades nos alunos para produzir, trazem em seu bojo uma dimensão favorável sobre o adequado processamento de leitura, produção e recepção de textos, despertando nos alunos, a sensação de meta ou dever cumprido ao expor seus pontos de vista. Esperamos que, a atividade exposta aqui sirva de modelo de aplicação para outros possíveis professores da EJA na área de Língua Portuguesa. Em suma, a língua se faz língua na interação, ou melhor, na troca de experiências, seja social, cultural e/ou linguística e, será, portanto, desse ou somente por esse modo que os sentidos do texto hão de surgir. Se a linguagem é, por natureza, dialógica e interativa, por que não levar em conta esses aspectos na construção e reconstrução dos sentidos do texto/discurso?

Referências

BEAUGRANDE R; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1981.

CHARAUDEAU, P. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L; GAVAZZI, S. (Org.). **Da Língua ao discurso**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 11-29.

FRANCHI, C. **Linguagem**: atividade constitutiva. São Paulo: Ed. Almanaque, 1977.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HANKS, W. F. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. Tradução de Ana Christina Bentes, Marco Antônio Rosa Machado, Marcos Rogério Cintra e Renato C. Rezende. São Paulo: Cortez, 2008.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1975.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1995.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Uma história, dois campos de estudo, um homenageado... In: BENTES, A. C; QUADROS, M. (Org.) **Linguística de Texto e Análise da Conversação**: panoramas das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010, p. 38-47.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Perplexidades e perspectivas da Linguística na virada do milênio**, 2003. (Mimeografado).

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIN, F, BENTES, A. C. (Org.) **Introdução à Linguística**: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2005, p. 311-351.

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.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e contexto**: uma abordagem sociocognitiva. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

Data de recebimento: 01 de abril de 2012.

Data de aceite: 05 de julho de 2012.