

VYGOTSKY, INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO E ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: INTERFACES TEÓRICAS E REFLEXÕES SOBRE A AÇÃO PEDAGÓGICA

Licia Rosalee Nascimento Moraes de Santana¹

RESUMO

Tendo como base o interacionismo sócio-histórico de Vygotsky, revisitado pelas pesquisas de Jean-Paul Bronckart sobre o interacionismo sócio-discursivo, aborda-se neste texto a construção da escrita enquanto constituída dentro de formações discursivas que atravessam os sujeitos historicamente formados. Fruto da ação interacional do sujeito histórico, a aquisição da língua escrita – particularmente, a alfabetização de adultos –, será, então, abordada como veio de discursividade emergente, e a ação pedagógica, assim concebida, como um espaço de fazer reflexivo do aluno e do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Sócio-interacionismo. Discurso. Alfabetização.

A alfabetização sempre foi um desafio para os educadores. Dificuldades de toda sorte cruzam os caminhos de alunos e professores, provocando as mais diversas reações. Muito se tem, então, discutido e estudado a respeito dos processos sócio-cognitivos que são disparados por ocasião da aquisição da leitura e da escrita.

Quando se fala em alfabetização de jovens e adultos, as questões que emergem são ainda mais desconcertantes. Descrevendo, por exemplo, as falácias no ensino de adultos, Otero et al. (1991, p. 198) chama a atenção para algumas noções perniciosas que ainda co-existem ao lado dos estudos lingüísticos sobre o tema. As autoras citam, entre outros, os equívocos no tratamento da alfabetização de adultos nos mesmos termos em que se trabalha com crianças “a infantilização do adulto”; na perspectiva de considerá-los como seres prontos, acabados, ou, ainda, como um sujeito “universal abstrato, padronizado”. Essas “falácias”, no dizer das autoras, são o retrato de um processo político-educacional que visa à alienação e exclusão, e que, portanto, “não se alinham com uma proposta de alfabetização emancipadora”. E continuam: “superar essas falácias significa considerar o analfabeto

¹ Mestranda em Lingüística Aplicada pela Universidade Federal da Bahia (Ufba). Professora Substituta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

na sua condição de cidadão adulto, concebê-lo como um ser em transformação, tratá-lo como um sujeito histórico, revelando e integrando suas circunstâncias ao cotidiano escolar” (OTERO, 1991, p. 198-207).

Esse quadro, rapidamente delineado, já mostra que há inúmeras questões subjacentes aos problemas propriamente ditos do processo de aquisição da leitura e escrita. A dicotomia entre aquilo que as autoras supracitadas chamam de educação emancipatória e educação alienante é apenas a superfície das discussões sócio-políticas que calçam, inevitavelmente, as pesquisas em educação.

Para além, entretanto, do viés político da discussão, há, sobretudo, as considerações de cunho teórico, das quais ciências como lingüística e psicologia têm tentado dar conta para compreender os fatores que influenciam (positiva e negativamente) a aquisição da língua escrita.

O texto que ora se apresenta toma como ponto de partida a construção do sujeito discursivo dentro dos seus textos escritos (desde seus primeiros contatos com a língua escrita), o que pressupõe considerar o adulto que chega à classe de alfabetização dentro daquela perspectiva emancipatória, vendo-o como um sujeito imbuído de discurso(s) que o faz(em) a representação singular de uma trajetória sócio-histórica. Para as breves reflexões aqui traçadas, o interacionismo sócio-histórico de Vygotsky será evocado, mais especificamente na perspectiva do interacionismo sócio-discursivo de Jean-Paul Bronckart (2003) e seu trabalho de pesquisa sobre o estatuto das ações de linguagem, discursos materializados em forma de textos. Também se tocará em pontos de relevância para a Análise do Discurso (AD) de linha francesa, ainda que de modo incidental, visto que o objetivo aqui não é discorrer sobre as propostas teóricas da AD, mas suscitar uma discussão inicial sobre os pressupostos que firmariam as práticas discursivas como inegavelmente imersas em postulados sócio-históricos, particularmente no que diz respeito às práticas de adultos em processo de aquisição de língua escrita.

VYGOTSKY E O INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO

Pesquisador russo de grande importância, Lev Vygotsky (1896-1934), juntamente com seus colaboradores mais conhecidos Alexander Luria (1902-1977) e Alexei Leontiev (1904-1979), traçou uma teoria expressiva e contemporânea sobre o desenvolvimento psicológico humano. Vygotsky viveu pouco, mas deixou largo caminho aberto para as pesquisas em psicologia, visando, principalmente, a favorecer a democratização do saber produzido pela sociedade, um objetivo altamente permeado pelos ideais políticos do contexto pós-Revolução Socialista (1917).

Partindo de seus estudos em várias áreas de conhecimento (história, filosofia, arte, neurologia, psicologia, entre outras), Vygotsky chegou a uma nova abordagem para a psicologia, escapando das tendências da época que polarizavam as pesquisas, ora no âmbito das ciências naturais (psicologia experimental), ora das ciências mentais (descrição subjetiva do homem enquanto mente, consciência, espírito, de dados dificilmente aceitáveis em termos científicos). Assim, o psicólogo russo e seus colaboradores chegaram aos parâmetros básicos do pensamento que nortearia a abordagem vygotskyana:²

1. As funções psicológicas têm suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral;

² Cf. OLIVEIRA, 1993, p. 23.

2. O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico;
3. A relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

O ponto basilar da teoria de Vygotsky encontra-se nas relações sócio-históricas que se estabelecem nas diversas mediações entre homem/mundo exterior. "O funcionamento psicológico, particularmente, no que se refere às funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, está baseado fortemente nos modos culturalmente construídos de ordenar o real" (OLIVEIRA, 1993, p. 24). O homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana.

Nas suas observações sobre a influência da cultura na construção do homem, Vygotsky investigou os processos de mediação que permitem ao homem relacionar-se com o mundo real de modo muito mais significativo e produtivo do que as outras espécies animais. De todos os elementos mediadores, é a linguagem o sistema simbólico que exerce papel fundamental na comunicação entre indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real, ou, em outros termos, que precipita o homem de um psiquismo elementar a um psiquismo consciente. Sob essa perspectiva, é preciso, então,

[...] admitir, primeiramente, que a evolução das espécies dotou o homem de capacidades comportamentais particulares, permitindo-lhe criar instrumentos mediadores de sua relação como meio, organizar uma cooperação no trabalho que dá origem às formações sociais e desenvolver formas verbais de comunicação com seu pares. Admitir, a seguir, que é a reapropriação, no organismo humano, dessas propriedades instrumentais e discursivas de um meio, agora sócio-histórico, que é a condição da emergência de capacidades auto-reflexivas ou conscientes que levam a uma estruturação do conjunto do funcionamento psicológico (BRONCKART, 1999, p. 27).

Note-se, portanto, que a "palavra" (forma verbal de comunicação) demarca o salto qualitativo do sensível ao racional; mas esta "palavra" está, segundo Vygotsky, inserida num contexto sócio-histórico, visto que a apropriação, pelo bebê, das unidades significativas da língua que provocarão a discretização e o desdobramento do funcionamento psíquico (características do pensamento consciente) dá-se exclusivamente em meio social humano, possibilitadas pelas intervenções, deliberadas ou não, das pessoas desse meio em que o indivíduo cresce.

Marcada pelo processo de semiotização, a "palavra" representa, "aponta" para o seu referente, remetendo ao mundo físico, social ou subjetivo do sujeito que dela faz uso. Porém, se este sujeito não partir de um contrato social em que as relações designativas passem de uma atribuição idiossincrática de valores à representação minimamente compartilhável, comunicável, o uso da palavra perde seu sentido, e a linguagem humana terá, para este sujeito, o mesmo caráter que tem para outras espécies de animais: será um simples acionador de respostas não-negociáveis, não-contestáveis, e, em última instância, não passíveis de construir cultura. Com sua dimensão trans-individual, a linguagem humana coloca-se como constitutiva do social, e as línguas naturais existem em prol de assegurar a intercompreensão entre os membros de uma mesma comunidade, sendo, por isso, uma instituição social. Tal instituição, embora deva dar conta de realidades sociais globais, não pressupõe homogeneidade; antes, é atravessada por diversas organizações, complexas e hierarquizadas, no quadro

das quais se manifestam conflitos e relações de força entre grupos de interesses divergentes; uma comunidade verbal, portanto, é constituída de múltiplas formações sociais (cf. BRONCKART, 1999, p. 31-38) que elaboram seus objetivos particulares em modalidades específicas de língua – as formações discursivas, comentadas à frente.

Evidenciados o papel da linguagem para o desenvolvimento humano, notadamente a verbal, e o arcabouço sócio-histórico sobre o qual esta se erige, pode-se dar um passo além da avaliação de Vygotsky na direção de um interacionismo sócio-discursivo³ que toma a ação de linguagem por unidade de análise enquanto resultado “da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”. Imputáveis a um agente e materializadas em entidades empíricas (textos, quer orais, quer escritos), as ações de linguagem transformam o meio em mundos socialmente representados, e a tomada de consciência desses mundos – o conhecimento do “outro” – culminará na consciência do próprio indivíduo – o conhecimento de si como um “outro”, ou seja, “conhecemos a nós mesmos porque conhecemos os outros e pelo mesmo procedimento com o qual conhecemos os outros, pois somos, em relação a nós mesmos, os mesmos que os outros em relação a nós” (VYGOTSKY, 1922, 1994, p. 47 apud BRONCKART, 1999, p. 65).

No jogo dialógico em que se inserem as ações de linguagem, o contexto de produção dos textos (entidades empíricas que materializam as ações) decompõe-se, basicamente, em:

- a) Lugar social (formação social) em que o texto é produzido: na escola, na família, na mídia, na interação comercial, interação formal, etc.
- b) Posição social do enunciador, seu papel social na interação em curso: professor, aluno, pai, patrão, amigo.
- c) Posição social do receptor, seu papel social enquanto destinatário.
- d) Objetivo da interação: qual o efeito que o enunciador pretende produzir no destinatário.

As formações discursivas circunscrevem-se, então, neste contexto em que as produções verbais se colocam como elementos de uma mediação social que demarca papéis sócio-históricos, constitutivos da construção cultural em que se inserem os indivíduos; os textos, portanto, não são apenas meras produções intelectuais, mas, antes de tudo, produtos da reflexão do sujeito que emerge falando ao outro e a si mesmo, de um “lugar” discursivo que o caracteriza e determina.

O SUJEITO QUE FALA, FALA DAQUILO QUE ELE É...

O sujeito emerge sob as palavras, sob o discurso, definindo-se através da palavra do outro e estando dividido entre o consciente e o inconsciente. O sujeito, portanto, numa perspectiva adotada pela Análise do Discurso de linha francesa,⁴ é “aquele que ocupa um lugar social e a partir dele enuncia, sempre inserido no processo histórico que lhe permite determinadas inserções e não outras” (MUSSALIM, 2003, p. 110-131). É importante lembrar que este sujeito não tem consciência desse fato e é, por isso, “levado” a ocupar seu lugar social e enunciar o que lhe é possível a partir do lugar que ocupa. Neste chamado interdiscurso, a formação do sentido dobra-se às coerções da formação

³ Cf. BRONCKART, 1999.

⁴ A Análise do Discurso de linha francesa é o ramo da pesquisa lingüística que tem como proposta básica considerar como primordial a relação da linguagem com a exterioridade (condições de produção do discurso), enfocando o sujeito enquanto elemento fundamental para a compreensão dos textos, cujas significações são amplamente permeadas pelos conceitos e valores das formações sociais.

ideológica em que está inserida. No dizer da autora supracitada, “as seqüências lingüísticas possíveis de serem enunciadas por um sujeito circulam entre esta ou aquela formação discursiva que compõem o interdiscurso”. Eis por que os sentidos possíveis de um discurso são, inevitavelmente, marcados e demarcados, preestabelecidos pela própria identidade discursiva do sujeito/autor.

O estado de inconsciência do indivíduo de sua incapacidade de “dizer” por si mesmo pode ser mais explicitado através das “ilusões” de que falam Pêcheux e Fuchs (1975 apud MUSSALIM, 2003, p.135; ORLANDI, 1999, p. 107): a primeira ilusão deriva do esquecimento de que o discurso não nasce do sujeito, mas está “assujeitado” pela formação discursiva em que este está inserido ao enunciar (ilusão da autonomia do sujeito); a outra ilusão decorre também de um “esquecimento” – o de que seu discurso é sempre permeado por outros e outros discursos, e nunca único, plenamente objetivo (ilusão da transparência dos sentidos).

Assim iludido, o enunciador se inscreve nos textos de diferentes modos que correspondem a diferentes representações de sua(s) função(ões) discursiva(s). Cabe aqui lembrar que enunciador e autor indicam, para a AD, posições diversas do sujeito em relação aos seus enunciados: o enunciador é o sujeito que fala do seu lugar (posição discursiva), enquanto “autor é a função que o *eu* assume enquanto produtor da linguagem” (ORLANDI, 1999, p. 77). A noção de autoria é importante porque pressupõe a responsabilidade social que o sujeito tem com o processo de construção dos sentidos (função sócio-comunicativa da linguagem). Eni Pulcinelli Orlandi, em “Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico”, diz que o autor se coloca como responsável pelo texto que produz: “o autor responde pelo que diz ou escreve, pois é suposto estar em sua origem” (ORLANDI, 1996, p. 69-75). E mais: “o autor se produz pela possibilidade de um gesto de interpretação que lhe corresponde e que vem ‘de fora’”. Dentro do comprometimento com a autoria nesta intrínseca parceria autor/ leitor, as condições em que os sentidos são produzidos também são importantes, pois se ligam a estes numa relação necessária.

Essas condições abrangem o contexto histórico-social, ideológico, a situação, os interlocutores e o objeto de discurso, de tal forma que aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação aos outros discursos, etc. (ORLANDI, 1999, p. 85).

As condições de produção dos enunciados são importantes porque tudo o que se tem de material analisável é a historicidade do processo de construção dos sentidos. Enquanto o sujeito/autor mantém-se enlaçado na sua responsabilidade para com o(s) sentido(s), ele se relaciona com o outro, buscando dizer algo significativo para este interlocutor, seja ele efetivo ou virtual. Esta relação entre interlocutores será a força motriz da construção dos sentidos, e ela não se dá aleatoriamente: faz-se através dos modelos de escrita e leitura ideais, ou das suposições que os interlocutores fazem a respeito desses modelos, com referência ao padrão do que seria o “bem” escrito e a “boa” leitura, paralelos ao “bom” autor e o “bom” leitor (Cf. ORLANDI, 1999, p. 89). A construção do leitor/autor ideal, que é anterior mesmo à aquisição da escrita (nas condições de letramento a que os sujeitos estão expostos, é ingênuo acreditar no contrário), vai se manifestar radicalmente quando da interiorização da escrita, afinal a produção de texto não apenas reflete o sujeito/autor como também revela suas expectativas do sujeito/leitor para quem ele escreve.

O cerne da produção de sentido está, por assim dizer, no modo de relação (leitura) entre o dito e compreendido, ambos inseridos no quadro das relações sociais, nos confrontos ideológico-discursivos. Mesmo sendo aparente a transparência dos sentidos dentro do texto, os sujeitos envolvidos em sua construção não podem prescindir de participar deste jogo, utilizando apropriadamente os mecanismos que a língua disponibiliza para que a interlocução seja possível. Como se vê, os mecanismos lingüísticos não ditam as regras do “jogo”, mas são por ele manipulados: as palavras, expressões, proposições, etc, ganham novos e outros sentidos a depender do lugar de onde são enunciados, ou seja, a depender do sujeito que as usa para dar-lhes o sentido que ele quer (ou acha que quer – a ilusão da autonomia). As ações de linguagem, nos termos de Jean Paul Bronckart (2003), mobilizam seu agente-sujeito em intervenções que expressam mais que a elocução de idéias ou conceitos; uma ação de linguagem, um texto, é transpassada por valores precisos que são atribuídos por seu sujeito-enunciador a cada um dos elementos envolvidos na construção discursiva

O agente constrói uma certa representação sobre a interação comunicativa em que se insere e tem, em princípio, um conhecimento exato sobre sua situação no espaço-tempo; baseando-se nisso, mobiliza algumas de suas representações declarativas sobre os mundos como conteúdo temático e intervém verbalmente (BRONCKART, 2003, p. 99).

Fica evidente, mais uma vez, que a dimensão discursiva não pode se dissociar da sócio-histórica; construídos nas bases dialógicas das formações sociais, os textos – discursos semiotizados – refletem o sujeito histórico que nele se coloca e por meio dele se mostra ao outro, no jogo simbólico da interação comunicativa.

INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO E ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO

O acesso do indivíduo analfabeto à realidade dos textos escritos é um marco importante para apropriação dos modelos sócio-políticos que o cercam numa sociedade eminentemente letrada; para o analfabeto adulto, esse passo social ganha dimensões enormes, e a aquisição da escrita não é apenas uma descoberta fascinante, mas também a consolidação da cidadania, a feitura do sujeito dentro de novas e múltiplas potencialidades.

Em seu livro **Cenas de Aquisição da Escrita** (Mercado de Letras, 2002), Abaurre et. al. discute a constituição do sujeito a partir das pistas deixadas por ele em seus textos escritos. É nessa linha de pensamento que Mayrink-Sabinson, no capítulo 2, se pergunta sobre o papel do interlocutor na constituição da escrita pela criança. Suas investigações sobre “um evento singular” (a interação mãe-criança pré-escolar; cf. ABAURRE, 2002, p. 42) analisam diferentes visões sobre a atuação do sujeito letrado na construção dos sentidos pelo sujeito em processo de aquisição da escrita (especificamente, as posições teóricas de Ferreiro e Vygotsky), e chegam à conclusão de que aquela construção se dá num constante diálogo entre os sujeitos envolvidos: o letrado e “não-letrado”

O SUJEITO/OUTRO está em constante movimento, seja ele um aprendiz da escrita em busca de autonomia, ou um letrado já de muito tempo. E o movimento de um SUJEITO/OUTRO afeta o movimento do OUTRO/SUJEITO que, no processo de interlocução com ele se encontra

e se confronta. Teorias que se pretendem explicativas do processo de aquisição da escrita devem, então, não só atribuir papel constitutivo ao interlocutor/OUTRO como aos OUTROS com os quais a criança interage, mas também permitir explicar esse “movimento de constituição recíproca” (MAYRINK-SABINSON, 2002, p. 48).

Esse processo de interlocução que Mayrink-Sabinson detecta apenas reforça o papel da interação na construção dos sentidos no texto escrito, afinal, como já se viu, a escritura pressupõe, antes de tudo, o que escrever, para quem e por que – dentro de uma relação sociocomunicativa. Desse modo,

[...] a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança [aluno] com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a “constituição do sentido”.[...] Implica, mais profundamente, uma “forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura” – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? [...] [A] escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor (SMOLKA, 1989, p. 69).

O interlocutor a quem Smolka se refere não é, contudo, um “interlocutor” qualquer; ele é parte constituinte do sujeito que fala, que diz, que quer se colocar diante do outro. Também para Bakhtin, esse sujeito que se projeta em seus textos é fruto dos processos de interação social.

A visão bakhtiniana da linguagem como fenômeno social tem uma relação direta com a construção do sujeito; para Bakhtin, o sujeito se constitui ouvindo e assimilando as palavras e os discursos do outro [sua mãe, seu pai, seus colegas, sua comunidade etc.], fazendo com que essas palavras e discursos sejam processados de forma que se tornem as palavras do sujeito e, em parte, as palavras do outro. Todo discurso, segundo Bakhtin, se constitui na fronteira entre aquilo que é seu e aquilo que é do outro (SOUZA, 2002, p. 21).

Sabendo-se que, conforme o princípio do dialogismo bakhtiniano, “cada enunciado nasce como resposta a um enunciado anterior, e espera, por sua vez, uma resposta sua” (SOUZA, 2002, p. 21), a pergunta que se faz é: o que o analfabeto adulto traz para as suas produções escritas em resposta a uma cultura letrada que o exclui e discrimina e, ao mesmo tempo, influencia e força a novas e diferentes condutas frente ao saber da sua comunidade? A escrita não é apenas um adereço cultural de que o falante quer dispor, antes

[...] [o sujeito] começa a constituir um modo de interação consigo mesmo e com os outros, um modo de “dizer” as coisas. Nesse dizer, então, não só a emergência de modelos, de padrões e de organização sociais, mas, também, a constituição do sentido (SMOLKA, 1989, p. 102).

Olhando sob outro prisma, a escrita é também alvo da preocupação pragmática do sujeito que escreve, estando este imbuído daquela intenção sociocomunicativa primaz. Kato (1993, p. 133) lembra que o autor se sabe responsável pelo estabelecimento do sentido e pela manutenção da comunicação, atento, desse modo, às máximas griceanas de relevância.⁵ A escolha das palavras, construções, formas dentro de um texto observam o comprometimento do autor com seu ato ilocucionário.

⁵ As máximas de Grice dizem respeito à necessidade premente de que os interlocutores se façam entender para que a comunicação seja estabelecida: seja informativo (postulado da quantidade); seja sincero (postulado da qualidade); seja relevante (postulado da relação); seja claro (postulado do modo). In: KATO, 1993, p. 43.

Como se vê, as múltiplas facetas do texto escrito se delineiam a partir de múltiplas focalizações. A análise de produções escritas de adultos alfabetizando requererá a avaliação de como a escrita se revela para o sujeito num âmbito comunicativo-interacional, psicolinguístico e sócio-político. Cada um desses planos implica numa discussão teórica diferente com uma só finalidade: perceber a construção discursiva do sujeito em fase de aquisição da língua escrita.

O viés subjetivo da análise já fica notório, por exemplo, nos relatos de experiência com alfabetização de adultos (COLLARES, In: SILVA, 1991; FUCK, 2000; RIBEIRO et al., 1992), em que a história de vida destes sempre surge como assunto para a sala de aula: ou é ponto de partida para alguma discussão ou emerge dela, quase que inevitavelmente:

Debater com seu grupo fatos que acontecem consigo e revelam-se pertinentes não apenas à sua vida, cria um clima de tensão e alegria. Tensão, como consequência natural do confronto de idéias e também pela abordagem de assuntos considerados constrangedores [...]. Alegria, pela possibilidade de trocar idéias e ser pessoa que cresce com os outros, que tem opinião e é considerada (COLARES, 1991, p. 233-234).

Os relatos sobre a mudança na vida das pessoas, advinda de saber ler e escrever, bem como os testemunhos dos motivos que levam homens e mulheres, jovens e adultos a buscar aprender o “ABC”, são evidências do significado que a aquisição da língua escrita tem para esses sujeitos.

Trabalhar com as histórias de vida dos alfabetizando e propor estratégias que coloquem em xeque seus esquemas de assimilação são aspectos fundamentais no desmascaramento das ideologias dominantes e das representações sociais de exclusão que estão impregnadas na consciência do analfabeto e que fazem parte do senso comum (OTERO, 1991, p. 210).

As relações efetivas da escritura com o mundo do aprendiz são essenciais porque a escrita não deve ser um fim em si mesma, não pode representar para nenhum indivíduo a apropriação do saber construído e acabado, mas a apreensão de um meio para a real inserção no mundo sócio-cultural da palavra escrita.

O sujeito quando descobre a função social da escrita começa a se colocar em seus textos. O que, então, ele diz a seu respeito? Para além dos caminhos da descoberta do sistema alfabético, da organização da língua, para além dos pressupostos lingüísticos⁶ que ele terá que descobrir e apreender para alcançar a compreensão da escrita (cf. CAGLIARI, 1999, p. 131), o que mais retratarão as operações de construção e refacção textuais, as análises nas entrelinhas, os ditos e não-ditos que se expressarão nos melindres das palavras de indivíduos maduros e amadurecidos pela vida? Tudo aponta para o fato de que esses indivíduos deixam transparecer, desde o princípio de suas interações com a escrita, a emergência de seu “eu-sujeito” através da construção discursiva de suas proposições.

Onde fica o papel da escola neste panorama? Em outras palavras, a escola tem preparado o sujeito para tais relações dialógicas enquanto sujeito/autor? O adulto, que já foi excluído uma vez da escola, pode se encontrar subjetivamente numa classe de alfabetização em que a aquisição da escrita

⁶ Luiz Carlos Cagliari (1999) cita quase trinta habilidades/conhecimentos básicos de que o alfabetizando precisa ter conhecimento para conseguir alcançar o domínio da língua escrita. Pode-se destacar, entre outras, a necessidade de se saber a diferença entre escrita e desenho; de se perceber que a fala aparece segmentada em palavras, bem como perceber como se dá tal segmentação; saber o que é uma palavra (relação idéias/sons, letras/ortografia); reconhecer o alfabeto como um conjunto finito de letras e saber o que é uma letra (categorização formal e funcional das letras); conceber a ortografia como forma “congelada” de escrita que determina o valor gráfico e funcional das letras; etc.

seja vista também como um processo de construção sócio-política e discursiva? Sob a égide de conhecimentos teóricos que auxiliem tanto na concepção lingüística da escrita e leitura quanto na discursiva, a aquisição da língua escrita pode ser uma rica experiência, inclusive para a pesquisa pedagógica, visto que descortina a possibilidade de uma nova prática, mais emancipadora e construtiva.

Conceber o ensinar como um ato de conhecimento [...] gera também mudanças na concepção de alfabetização, expandindo-se para além do ser capaz de ler e escrever um bilhete, de uma “alfabetização digestiva” para uma alfabetização construída pelo sujeito, crítica e emancipadora. [...] A educação/alfabetização adquire, então, contornos de uma prática social que não esgota sua vivência nos restritos limites da escola, mas ocorre em todas as dimensões da vida (OTERO et al., 1991, p. 208).

A alfabetização como prática social extrapola o âmbito da sala de aula, bem como da estrutura metodológica clássica (o uso das cartilhas, o método sintético de ensino de língua escrita, a organização fragmentada do saber lingüístico, dividido em partes – letras, sílabas, palavras, como se assim o fosse a língua...) e vai ao encontro do estabelecimento de um ambiente alfabetizador em que o diferencial não seja aquilo que falta ao alfabetizando – o que eles não sabem, as coisas com que não estão acostumados, os hábitos que não possuem. Num ambiente alfabetizador em que se priorize a construção discursiva, o sujeito sócio-histórico do processo de ensino-aprendizagem encontra-se imerso, cercado de portadores de leitura (rótulos, revistas, jornais, livros, bulas, receitas, manuais, dicionários, panfletos, convites, etc.) e, mais importante, envolto nas discussões que o colocam como sujeito-agente de seu saber. As estratégias pedagógicas deste ambiente de aprendizagem reconhecem como conteúdos alfabetizadores, entre outros conhecimentos, as práticas de leitura não-escolar vivenciadas pelos alunos em sua vida cotidiana fora da escola, que, freqüentemente, não passam pelo texto escrito (Cf. ARAÚJO, 2001, p. 150).

Historicamente situado, um ambiente alfabetizador, portanto, não pode se calar diante da convergência de múltiplas formações discursivas durante a socialização da escrita, cujas funções sociais saltam aos olhos dos homens e mulheres que buscam, na alfabetização, uma voz para veicular suas próprias formas de ver e estar no mundo, lutando contra o silenciamento imposto pela sociedade letrada.

A construção de “ambientes alfabetizadores” favoráveis à aprendizagem das crianças [e dos adultos] das classes populares [...] precisa tomar como base a relação – leitura do mundo/leitura da palavra –, procurando garantir que o processo de ensinar a ler e a escrever se torne um espaço onde os que foram silenciados e não usufruem dos benefícios socioculturais produzidos pela sociedade em seu conjunto, possam “tomar a palavra” (ARAÚJO, 2001, p. 150).

Deixando de lado uma posição totalitária do espaço escolar, a classe de alfabetização, tal como aqui se discute, deverá desvencilhar-se dos modelos de ensino politicamente comprometidos com a manutenção da ordem atual dos fatos em que distanciamento e exclusão são o mote das práticas sociais. A escola pode, ao contrário, tomar como pressupostos as variadas experiências alfabetizadoras que seus alunos trazem consigo, à medida que vão aprendendo a “ler” o mundo ao seu redor.

Os ambientes em que [os alfabetizandos] vivem [...] e nos quais vão aprendendo a ler o mundo

são múltiplos, híbridos, complexos. Assim também deveriam ser os ambientes alfabetizadores na sala de aula, trazendo toda a complexidade das experiências vividas pelas crianças [pelos alunos], que, apesar de mergulhadas na oralidade, em suas vivências, especialmente as de trabalho, vão compreendendo a importância de saber ler a palavra. E se a escola cria ambientes alfabetizadores tão ricos quanto os ambientes alfabetizadores da vida, o exercício da escrita pode gerar um processo de tomar a palavra (ARAÚJO, 2001, p. 157).

O sujeito em interação ativa com seu mundo; a escrita como meio sócio-discursivo de construção interativa; a sala de aula como ambiente de leituras – das palavras, da vida, dos discursos... A apropriação da escrita dentro de uma perspectiva dialógica, cujos processos educacionais acolham mais vozes do que se pressupunha, torna-se um desafio para professores e pesquisadores que, preocupados com cruzamentos entre teoria e prática, busquem novos horizontes para o fazer pedagógico que, acima de tudo, é fazer histórico-social.

VYGOTSKY: DISCURSIVE SOCIAL INTERACTIONISM AND ADULT EDUCATION

ABSTRACT

This paper discusses the writing construction as an important issue within the discursive formation of adult learner as a subject inserted in the social historical structure. The paper is based on Vygotsky's social interactionism theoretical point of reference, reviewed by Jean-Paul Bronckart's social-discursive interactionism. The analysis shows the influences of a reflexive teaching perspective and the classroom as a critical interaction place for the writing learning process.

KEY-WORDS: Social interactionism. Discourse. Literacy.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABISON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas: Mercado de Letras, 1997. (Coleção Leituras no Brasil).

ARAÚJO, M. S. Ambiente alfabetizador: a sala de aula como entre-lugar de culturas. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 139-159.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo: Educ, 2003.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & lingüística.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 1992. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

COLLARES, D. Alfabetização de adolescentes e adultos: a reflexão de uma experiência. In: SILVA, D. F. (org.) **Para uma política educacional da alfabetização.** Campinas: Papyrus, 1991. p. 217-243 (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

COUTINHO, M. T. C.; MOREIRA, M. **Psicologia da Educação: um estudo dos processos psicológicos do desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação.** Edição revista e ampliada. Belo Horizonte: Lê, 2001.

CORACINI, M. J. R. F. Leitura: descodificação, processo discursivo...? In: _____. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** 2. ed. Campinas: Pontes, 2002. p. 13-20.

FUCK, I. T. **Alfabetização de adultos**: relato de uma experiência construtivista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

KATO, M. A. (org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988.

_____. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 4. ed. São Paulo: Ática, 1993. (Série Fundamentos).

MASSINI-CAGLIARI, G.; CLAGLIARI, L. C. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras, 1999. (Coleção Leituras no Brasil).

MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: _____; BENTES, A. C. **Introdução à lingüística 2**: domínios e fronteira. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p.101-142.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Passando a Limpo).

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

OTERO, E. S. et al. Alfabetização de jovens e adultos: ainda um desafio para um velho problema. In: SILVA, D. F. (Org.) **Para uma política educacional da alfabetização**. Campinas: Papirus, 1991. p. 191-215. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

RIBEIRO, V. M. M. et al. **Metodologia da alfabetização**: pesquisas em educação de jovens e adultos. Campinas: Papirus, 1992.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a escrita como processo discursivo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção Passando a Limpo).

SOAREA, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, L. M. T. M. O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002. p. 21-26.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.