

## **APRENDIZAGEM DA ESCRITA E AÇÃO DIALÓGICA NUM CONTEXTO INFORMAL**

LEILA BOM CAMILLO (UFSM - UNIPAMPA).

### **Resumo**

Este trabalho marca algumas reflexões referentes ao projeto de extensão "Ação dialógica e práticas linguísticas" que iniciou em abril de 2008 num espaço informal de aprendizagem. O objetivo da ação extensionista da UFSM é constituir e propor atividades de leitura e escrita a partir das necessidades da comunidade envolvida. Os sujeitos são crianças de 3 a 12 anos, filhos da ocupação 'Estação dos Ventos', situada na apropriação de terras do Governo Federal do Km3 em Santa Maria/RS. A abordagem é qualitativa, o método parte da ação dialógica de acadêmicas do Curso de Pedagogia com a comunidade, em que ouvir e observar torna-se fundamental para o desenvolvimento do projeto. Discute-se qual é a representação das crianças em relação à linguagem escrita fora do ambiente escolar? Como se dão os processos de letramento e de alfabetização dessas crianças a partir dos próprios anseios? Como criar espaços sociais em que a voz das crianças que vivem em ambientes menos favorecidos seja ouvida? Após análises e reflexões das atividades constituídas e desenvolvidas com as crianças, durante quatro horas semanais ao longo de um ano, e dos estudos teóricos sociointeracionistas (Bakhtin, Vigotski, Bronckart, Schneuwly e Dolz) destacam-se a necessidade de práticas letradas significativas, bem como a conscientização e a efetivação do direito à palavra a todo cidadão. O espaço informal de aprendizagem cria condições de produção favoráveis às práticas significativas da escrita e possibilita o movimento educativo a partir das necessidades sociais do grupo. O que parece tornar o processo de aprendizagem da escrita mais autêntico e menos impositivo.

### **Palavras-chave:**

Ação dialógica, Práticas significativas da linguagem escrita, Aprendizagem da escrita.

### **Introdução**

A fala, como bem simbólico, possibilita ao ser humano sua mobilização social e a constituição de sua subjetividade. Tal ação lingüística irrompe consciente e inconsciente o próprio ser, tanto para quem fala quanto para quem ouve. No entanto, em contextos sociais específicos (como a escola) nem a todos lhes é dada a condição de falante e sim de ouvinte. Ocorre que o turno permanece por mais tempo, quando não somente, com uns do que com outros indivíduos, muitas vezes com os legitimados a falar.

Avanços científicos no campo lingüístico revelam a relação entre a oralidade e a aprendizagem da escrita, especialmente a perspectiva discursiva interacionista que atribui um sentido ao texto escrito para quem escreve a partir das necessidades sociais. Assim, ter o que dizer, para quem dizer e uma razão para dizer transfere do individual, da situação variável, momentânea, ocasional, concreta para o social, para uma situação constante, duradoura, permanente e abstrata, que é a escrita.

Ao refletir sobre uma ação dialógica como prática no processo de ensino-aprendizagem da escrita impõem-se dois caminhos: o primeiro, de resgatar nos silenciamentos a voz de cada indivíduo; o segundo, da autonomia oral para a compreensão discursiva da linguagem escrita.

Objetiva-se com este estudo analisar os possíveis ações dialógicas para a aprendizagem da escrita num contexto informal.

## 1. O contexto da reflexão

A prática dialógica em contextos formais de sala de aula requer do educador uma compreensão do sistema escolar historicamente marcado, para que se busquem rupturas num processo significativo de aprendizagem da linguagem verbal. Já em outros espaços sociais, os não-formais, o educador liberta-se da engrenagem institucional configurando outro ambiente, um ambiente aberto a caminhos inovadores. Em ambos cenários é necessário penetrar nas sutilezas discursivas e assumir o papel de aprendiz.

O primeiro contato com a comunidade "Estação dos Ventos" foi através da implantação do projeto extensionista "Ação dialógica e propostas metodológicas no ensino de língua portuguesa", no início de 2008. A comunidade fica situada na apropriação de terras do Governo Federal do Km3 na cidade de Santa Maria/RS/BR. Cerca de 290 famílias se instalaram na região em 2001. A maioria dos moradores do local tem como fonte de renda a coleta de lixo para venda. A 'Creche Estação dos Ventos' teve seu início em abril de 2004, quando um grupo de mães, devido aos riscos que passavam seus filhos - crianças cuidando de crianças, expostas a perigos urbanos - decidiram criar um projeto social em que cada mãe deixava seu(s) filho(s) com outra mãe, em forma de rodízio. No entanto uma das mães acabou por acolher 18 crianças de 0 a 6 anos em sua própria casa. Local que hoje atende 65 crianças, contando apenas com a moradora e mães voluntárias que se dispõem a ir sem regularidade.

Fizeram parte do projeto acadêmicas do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSM. Com o objetivo principal de desenvolver a expressividade das crianças, foram propostos textos, situações e dinâmicas de autoestima, autoconhecimento, respeito às diferenças, acesso aos direitos da criança e do adolescente, higiene e alimentação.

O enfoque metodológico qualitativo proporcionou uma reflexão da perspectiva do próprio contexto discursivo. Foram utilizados como instrumentos: observações, anotações, diários e transcrições dos diálogos com as crianças. Embora a intenção inicial fosse atuar com crianças em iniciação da aprendizagem da escrita e àquelas que já escrevem, a necessidade da comunidade voltava-se para uma ação com as crianças de 2 a 6 anos de idade, em maior número. Assim decidiu-se atuar também com os menores. Estudos teóricos e planejamentos eram realizados em dois dias da semana, sendo que em outros dois dias pela parte da manhã eram realizadas as ações na comunidade. Assim, ao longo do ano realizaram-se estudos bibliográficos, análises dos componentes do contexto, planejamento das atividades e análise reflexiva das práticas.

## 2. A abordagem teórica

### 2.1 Ação dialógica

Segundo Freire (1981, p.141), "o homem é um ser do que fazer, pois seu fazer é ação e reflexão, é teoria e prática". O autor vê o sujeito, constitutivo do outro a partir de sua ação que também é reflexão, o sujeito faz o mundo na interação com o outro. Assim também ocorre no processo de aprendizagem, em que os seres envolvidos, mediados pela confiança em expor a palavra, se permitem fazer o mundo.

Paulo Freire evidencia e distingue a ação dialógica e antidialógica, em que na primeira os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração e na segunda, a conquista, como sua primeira característica, implica um sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase 'coisa'.

No momento em que uma ação educativa se insere num espaço não formal há a tendência e a expectativa, por parte dos sujeitos que fazem o processo, de repetir e de manter os papéis cristalizados como os que se dão no espaço escolar. Ou seja, a criança se coloca como o 'aluno', que deve ouvir e 'seguir' o que o professor diz, e o professor aquele responsável e controlador do movimento dentro daquele espaço.

Quando se propõe um trabalho dialógico, se deseja primeiramente dar acesso e liberdade de expressão de todos os envolvidos. As condutas tendem naturalmente seguir o que já é posto socialmente, a obediência e escuta, no entanto a partir dos espaços que vão se configurando conforme as aberturas à palavra, lentamente vai se marcando outras formas de agir no mundo.

Segundo Freire (1981, p.192):

Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação.

A ação dialógica requer a escuta e a colocação da palavra num ambiente de entendimento, de aceitação e respeito a cada individualidade com sua peculiar historicidade.

Após a configuração do cenário de aprendizagem se é possível articular os desejos e anseios do grupo envolvido com as práticas lingüísticas que fazem parte do dia a dia. Dar significado a palavra oral e escrita a quem está envolvido em inúmeras situações de comunicação é proporcionar, oportunizar a amplitude de

conhecimentos bem como a cidadania, o fazer-se ouvir e compreender melhor as vozes que o cercam.

## •2.2 A linguagem como agir

Para Bakhtin (1979, p.108):

A língua não se transmite, ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. Os sujeitos não adquirem sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

Bakhtin define consciência como a expressão dos signos interior e exterior, então o processo pelo qual a criança assimila a linguagem verbal é um processo de integração progressiva da criança na comunicação verbal. À medida que essa integração se realiza, sua consciência é formada e adquire seu conteúdo.

Bronckart (2008) defende que a linguagem é primeiramente e sobretudo uma atividade (social) específica, ou uma atividade do discurso. Segundo o autor:

Essa concepção de linguagem como processo ativo e criativo, que não é apenas produto dos objetos de sentido, mas que também se (re)produz a si mesma permanentemente, pode ser desenvolvida em duas teses, que fundamentam o interacionismo social e, em particular, o interacionismo sociodiscursivo que propomos. A primeira tese é a de que, dado que a atividade de linguagem é produtora de objetos de sentido, ela é também, necessariamente, constitutiva das unidades representativas do pensamento humano; a segunda é a de que, na medida em que a atividade de linguagem é atividade social, o pensamento ao qual ela dá lugar é também, necessariamente, semiótico e social. (BRONCKART, 2008, p.71)

Assim a linguagem é constitutiva do sujeito e de uma sociedade. Os sentidos são articulados através da ação linguística entre sujeitos de um dado grupo social. Da mesma forma se dá num espaço determinado para aprendizagem,

embora os sujeitos envolvidos venham com expectativas prévias sobre como devem agir e do que irão tratar, somente no ato imediato, no agir da linguagem entre os sujeitos envolvidos, é que se determinará a próxima ação.

Para Leontiev (1971), a teoria da atividade verbal é definida como uma atividade do ser humano que se transmite mediante signos de uma língua, na qual o signo lingüístico serve como estímulo, uma atividade, seu objetivo é verificar como se conseguem realizar determinadas ações ou interagir socialmente através da linguagem.

Para o autor, existem fatores que determinam a intervenção verbal, quais sejam: a motivação, em que não há um motivo único, mas um conjunto de motivos; a situação, que inclui um conjunto de influências internas que afetam um organismo e que, juntamente com a motivação inicial, informam com precisão esse organismo quanto às escolhas que deve realizar; e também a situação objetiva e a informação sobre situações distintas nas quais se realizaram outras atividades; prova de probabilidades, que determina quais, entre as diversas ações possíveis têm mais possibilidade de produzir os frutos desejados e; tarefa-ação, segundo a qual se seleciona a ação que terá mais probabilidade de êxito, consiste fundamentalmente em nosso próprio conhecimento da estrutura e da finalidade de toda a atividade.

Assim a linguagem é uma forma de atividade e deve ser encarada como uma atividade em geral, e mais especificamente, como uma atividade humana.

### 2.3 Práticas de linguagem verbal no cotidiano como objeto de ensino

Geraldi (1988) foi um dos pioneiros no Brasil em propor a mudança de perspectiva no ensino da língua portuguesa. Em sua obra ele desloca o centro de interesse no ensino da área como sendo não mais a língua mas a linguagem. Um novo paradigma entra em contato com as instituições de ensino. O ensino de textos é levado a sala de aula, privilegiando-se o que dizer, para quem dizer, quem diz, qual a razão de dizer e quais as estratégias utilizadas para o que se está dizendo. Assim a linguagem numa perspectiva interacionista passa a ser o objeto de ensino.

Atualmente avanços científicos na área apontam os gêneros textuais orais e escritos, como enfoque no processo de aprendizagem da linguagem. Schneuwly (2004) compreende o gênero textual como um instrumento que possibilita exercer uma ação lingüística sobre a realidade. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), *é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes*. Por seu caráter intermediário e integrador, as representações de caráter genérico das produções orais e escritas constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem.

Para Marcuschi (2005, p.23):

Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são

apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio e assim por diante.

### 3. Da análise

#### 3.1 O lugar social e os anseios

Para que a ação dialógica seja efetivada é necessário que se estabeleça um elo de confiança entre os interlocutores envolvidos. Ao iniciar os primeiros contatos com a comunidade e a identificação do contexto estabeleceu-se um diálogo com a responsável pelo espaço educativo. Iniciou-se o trabalho a partir das seguintes informações: as crianças não vinham regularmente, havia uma necessidade de atendimento educacional com as crianças de 2 a 5 anos, o ambiente possuía brinquedos, berços, livros infantis, mesas e cadeiras pequenas, televisão, almofadas, um banheiro e uma pracinha. Todo material fora de doações de entidades. Segundo F. a intenção naquele espaço não era apenas de ocupação do tempo das crianças enquanto os pais trabalhavam, mas de que eles aprendessem algo. Algumas oficinas já estavam em andamento, como música e capoeira.

Houve o primeiro contato com os pais, apenas cinco compareceram ao convite e expuseram o desejo de que fosse feito reforço escolar pois seus filhos "que iam muito mal na escola". Foi destacado que a intenção do projeto era de qualificar a leitura, a escrita e a forma que as crianças se expressam.

No primeiro encontro com as crianças, duas mães voluntárias estavam 'atendendo' e 'ocupando' o tempo dos pequenos, nas palavras da própria mãe. Uma das mães estava cozinhando e outra em tom alto e agressivo ordenava para que as crianças lessem e ficassem quietas. As crianças estavam dispostas em cadeiras envolta das mesas e cada uma delas folheava rapidamente livros, gibis, revistas. Algumas observavam mais vagarosamente as imagens enquanto que a mãe fiscalizava com rispidez a ação das crianças. "Olha pro livro! Lê!". Após uma certa agitação das crianças foi colocado um vídeo da Xuxa na televisão e ordenado para que as crianças assistissem em silêncio. Mais tarde foram para a pracinha sempre com o olhar atento de uma das mães voluntárias.

Para Bronckart (2008), ao analisar um contexto discursivo o método adequado é o descendente, o qual envolve três etapas: primeiro, a análise dos principais componentes específicos do ambiente humano, depois, o estudo dos processos de mediação sociosemióticos, em que se efetua a apropriação, tanto pela criança quanto pelo adulto de determinados aspectos pré-construídos, e enfim, a análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação na constituição da pessoa, ou seja, análise dos processos de desenvolvimento.

Considerando o método de Bronckart, ao analisarmos os principais componentes do ambiente, para iniciarmos o diálogo, destacamos a necessidade de se trabalhar a

autoestima e o auto-conhecimento através da expressividade. Os planejamentos para as atividades deveriam contemplar atividades lúdicas de prazer e oportunizar à voz das crianças. Elas tomariam a maior parte do turno das falas, essencialmente as crianças se sentiriam sujeitos constituidores de seus espaços.

### 3.2 Percepção da escrita

No primeiro dia de atividade as crianças em silêncio trouxeram cadernos e lápis para o encontro. As crianças intencionavam aulas de reforço escolar. Em algum momento uma criança perguntou: "Profe nós vamo fazê muito dever no caderno?". Ao longo do tempo as crianças foram questionadas em relação à escrita, se gostavam, o que gostavam de escrever, o que sabiam escrever, prontamente surgiram as histórias com o formato escolar, de título e logo abaixo frases simples sem enredo definido, alguns copiavam histórias de livros, outros declaravam não gostar e negavam-se à escrita.

Até o momento as crianças revelaram que para elas a escrita é reprodução, preenchimento de caderno, restringindo-se a redações escolares. Não houve menção a outros gêneros textuais apenas a contos infantis.

Os dados apontavam para a automatização da escrita, as crianças não se sentiam donas de seu dizer, e sim automatizavam histórias, carentes de enredo, de criatividade, de autoria. Um obstáculo para a expressividade escrita revelava-se ser a ortografia, que fazia com que as crianças inicialmente dispostas a escrever negavam-se logo em seguida alegando não saber como se escreve tal palavra.

Segundo Bahktin (1979, p.124):

A linguagem escrita é feita para ser aprendida de maneira ativa, para ser estudada a fundo, comentada e criticada no quadro do discurso interior. A comunicação verbal jamais poderá ser compreendida e explicada fora do vínculo com a situação concreta.

A partir das percepções, das sondagens após as propostas levadas às crianças tornou-se necessário trazer situações concretas, vivências de escrita para que as representações que iam se constituindo possibilitassem a expressividade das crianças.

### 3.3 Afinal de quem é a voz?

Algumas questões emergiam ao longo do processo como: Como se dá uma interlocução favorável à aprendizagem? Em que momento que os sentidos são negociados? Como se estabelece um diálogo? Como trabalhar com crianças que ideologicamente já tem suas representações de espaço de aprendizagem, de professor, de linguagem? É possível desconstruir o discurso autoritário e desenvolver um diálogo de construção de novas representações do ambiente?

Para Bakhtin (1979, p.112):

a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados... A palavra dirige-se a um interlocutor; ela é função da pessoa desse interlocutor; variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não [...]

Para as crianças a professora já representa uma autoridade discursiva, e sua fala é que deve prevalecer. Nas primeiras interações, ao dar o turno para as crianças, as crianças ficaram caladas, aguardando iniciativas da professora.

Ao perguntar-se como se define o locutor, Bakhtin (1979) diz que:

[...] se a palavra não lhe pertence totalmente, uma vez que ela se situa numa espécie de zona fronteira, cabe-lhe contudo uma boa metade. Em um determinado momento, o locutor é incontestavelmente o único dono da palavra, que é então sua propriedade inalienável.

Iniciou-se um trabalho de conscientização da criança de sua condição de locutora, de dona de sua palavra. Se segundo o autor "A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação" (BAKHTIN, 1979, p. 113). Naquele espaço discursivo criava-se condições favoráveis para que as crianças iniciassem a transformação da situação escolar, em que prevalecem as vozes dos adultos, em uma situação autêntica de enunciação entre uma pedagoga e o grupo.

Ao longo do ano as crianças traziam suas vozes ancoradas na confiança estabelecida pelas acadêmicas, no entanto, os temas tendiam a serem escolhas das educadoras, ou seja, as crianças não criavam situações verbais a partir de seus desejos, mas aguardavam responderem às situações propostas pelas educadoras. A voz das crianças ainda vinha marcada para as respostas aos adultos, mesmo quando se possibilitava que elas criassem o ambiente discursivo.

O projeto encontra-se em andamento e pretende-se dar continuidade a ação dialógica a partir da autoconfiança das crianças. As próximas etapas serão de movimento para a constituição do contexto por todos os envolvidos sem necessariamente ter que a educadora deter o poder, controlar ou definir o que será expresso. Após o desenvolvimento da autonomia pretende-se praticar socialmente a escrita e assim proporcionar outras representações da linguagem escrita.

#### Considerações finais

Conclui-se que a ação dialógica é possível a partir da compreensão do contexto de aprendizagem e da constituição de representações da linguagem oral e escrita pelos envolvidos. Sendo que tais representações se fazem com o tempo e com a abertura à troca.

Resgatar a voz das crianças não significa ouvir as respostas a situações já estabelecidas pelos adultos, mas ouvir a imaginação, a criação, o quanto a criança

pode colocar-se no mundo e criar, extrapolar o que já está posto. O projeto extensionista procurou até então, buscar a autonomia oral da criança.

Embora não fosse um ambiente escolar formal, a expectativa que se percebeu vindo das crianças era como se estivessem num ambiente institucionalizado, com representações do espaço escolar. Destaca-se a necessidade atual de práticas letradas significativas, a conscientização e a efetivação do direito à palavra a todo cidadão.

Ainda o estudo possibilitou perceber que o espaço informal de aprendizagem cria condições de produção favoráveis às práticas significativas da escrita bem como possibilita o movimento educativo a partir das necessidades sociais do grupo. O que parece tornar o processo de aprendizagem da escrita mais autêntico e menos impositivo.

#### Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

----- . **o agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. SP: Contexto, 1988.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In.: DIONÍSIO, Ângela Paiva; et al (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.