

OFICINA DE LINGUAGEM Uma proposta com o DA, na ARPEF

Maria Rosário de Souza Leite

Fonoaudióloga, especialização em Psicopedagogia Diferencial pela PUC-RJ, Psicopedagogia Clínica pelo Centro de Estudos Psicopedagógicos do Rio de Janeiro.

Resumo

A ARPEF (Associação de Reabilitação e Pesquisa Fonoaudiológica) desenvolve, desde 1987, um programa para crianças, adolescentes e adultos com dificuldades de comunicação. Com uma equipe multidisciplinar (psicologia, fonoaudiologia e psicopedagogia), especializada na metodologia VERBO-TONAL, e aparelhagem especial (aparelhos SUVAG), a ARPEF oferece um trabalho na área da surdez e demais distúrbios de comunicação.

A partir de 1990, integrando novas formas de pensamento, a ARPEF iniciou um trabalho com enfoque bilíngüe (oralização/Libras/escrita do Português), incluindo na sua equipe professores e instrutores surdos.

Considerando que a ARPEF oferece em seu programa a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, entendemos que seria interessante apresentar o trabalho de OFICINA DE LINGUAGEM realizado com crianças surdas, oralizadas, inseridas na proposta bilíngüe.

No presente trabalho, faço algumas considerações sobre a Análise do Discurso, enfocando linguagem como uma instituição social que se inscreve num espaço linguístico e mantém vínculos com as condições sócio-históricas da produção. Sublinho também a idéia de negociação na relação entre adulto e criança, no conceito de zona proximal de L. S. Vygotsky, e o espaço transicional de D. Winnicott.

O propósito foi o de apresentar uma prática psicopedagógica que permite introduzir a escrita como um objeto de conhecimento e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente, respeitando seu ritmo.

O conteúdo deste trabalho deve ser compreendido como um trajeto estruturado a partir de diretrizes teoricamente fundamentadas, construindo-se juntamente com o caminho da psicopedagogia.

Durante esses anos de intervenção, venho comprovando o progresso da maioria dos sujeitos, uma vez que se alcançaram níveis de escrita mais elevados.

Entretanto, essa evolução não se restringe apenas ao desenvolvimento intelectual, mas principalmente aos níveis do social e do afetivo.

Abstract

ARPEF (Fonoaudiological Research and Rehabilitation Association) has developed since 1987, a program for children, teenagers and adults who present difficulties to communicate. With an interdisciplinary staff (psychology, fonoaudiology and psychopedagogy), specialized in the VERBOTONAL methodology and specific apparatus (SUVAG apparatus), ARPEF performs a skilfull work in the area of deafness and other communication disabilities.

From 1999, integrating new means of thoughts, ARPEF has begun a bylingual focused work ("oralling"/ LBS / Portuguese written from), adding deaf teachers and instructors to its staff.

Taking into account that ARPEF offers written portuguese learning through its program,

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

we assume that it would be interesting to present the language workshop, developed with deaf children who perform oral communications, inserted within the bylingual approach.

As to this subject work I make some considerations upon Speech Analysis, viewing the language as a social institution, enrolled in a linguistic environment which retain links with the social-historical conditions of the production.

I also stress the idea of trading in the adult-child relationship, in the L. S. Vygotsky's proximity zone concept and D. Winnicott's transitional space.

The purpose was to present a psychopedagogical practice, allowing the introduction of writing as an object of knowledge where the learning individual, while cognizable, respecting his rhythm.

The contents of this work must be seen as a trajectory, structured from theoretically established directives, mutually building with the pedagogue's path.

During all these years of intervention, I have corroborated the progress of the majority of the individual, once achieved higher levels of writing.

However, such evolution is not restricted to the intellectual development but above all, to the levels of the social and emotional environments.

Na qualidade de psicopedagoga, tenho muito interesse nas questões relativas à infância, à aprendizagem, ao desenvolvimento e, mais recentemente, à subjetividade da criança.

O relato da proposta da Oficina de Linguagem que será apresentado é resultado de estudos realizados ao longo de minha formação e experiências de minha vivência com crianças surdas, trabalhando na ARPEF – Associação de Reabilitação e Pesquisa Fonoaudiológica, desde 1990.

A Oficina de Linguagem na ARPEF ocupa um espaço independente ao da reabilitação clínica. O trabalho é realizado em duplas ou em pequenos grupos, com crianças inseridas na proposta bilíngüe, oralizadas, e, portanto, a comunicação que se estabelece é verbal.

Considerações Teóricas

O conhecimento da linguagem enquanto materialidade discursiva me leva ao compromisso com diferentes pressupostos teóricos e, no texto a seguir, procuro considerar o processo de constituição lingüística e não simplesmente um seu produto.

Assim, faço algumas considerações sobre a Análise do Discurso e um recorte teórico, reconstruindo a dualidade constitutiva da linguagem (caráter formal e atravessamento por entradas sub-

jetivas e sociais), representando-a na instância do discurso.

Partindo da consideração de que a linguagem é uma instituição social, uma análise do discurso se inscreve num espaço lingüístico e mantém vínculos peculiares com as condições sócio-históricas de produção. Ou seja, tem-se aqui a linguagem tomada na constituição do homem (cultura/natureza), considerando a interação, a relação necessária entre homem e realidade cultural e social.

E, nesse sentido, meu objeto de estudo relaciona-se à linguagem como transformadora, marcada pelo conceito social e histórico.

Tenho como finalidade ressaltar que, num discurso, constatamos o modo relacional de produção de linguagem com todas as suas implicações: conflitos, constituição de identidade etc. e não como instrumento de comunicação em si.

Por um outro lado, sublinho a idéia de negociação na relação entre adulto e criança, no conceito de zona proximal de L. S. Vygotsky e o espaço transicional de D. Winnicott.

Partindo da consideração de que a linguagem é uma instituição social, uma análise do discurso se inscreve num espaço lingüístico e mantém vínculos peculiares com as condições sócio-históricas de produção.

A Caminho do Discurso da Criança

Para chegar aos discursos de algumas crianças na Oficina de Linguagem, traço um caminho numa abordagem segundo a perspectiva sociointeracionista, por onde identificam-se tentativas de narrar da criança resultantes de atividades de construção conjunta que vão envolver tanto elas como a um adulto. E, nesse caso, são oportunas certas referências sobre a zona de desenvolvimen-

construção conjunta pelo adulto e pela criança de objetos comunicativos ou partilhados". (Lemos, 1983:3).

Em relação à natureza da linguagem, enfatiza-se o fato da criança ter um estatuto de atividade cognitiva (de ação sobre o mundo) e comunicativa (de ação sobre o outro) e, ao mesmo tempo, um estatuto de objeto, sobre o qual se pode atuar. O que implica o fato de que os fatores inatos e processos de maturação do organismo se diferenciam do pro-

superiores como "internalização" mediada da cultura, o que, portanto, pressupõe um sujeito social que não é apenas ativo, mas sobretudo interativo.

De fato, a interação social e o instrumento lingüístico são decisivos para compreender o desenvolvimento cognitivo. O que significa que a aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo uma abertura nas zonas de desenvolvimento proximal, nas quais as interações sociais e o contexto sociocultural são centrais.

Na teoria de L. S. Vygotsky, existem dois níveis de desenvolvimento — real e potencial. Para se compreender adequadamente o desenvolvimento humano, não se pode considerar apenas o nível real (funções psicológicas resultados de um desenvolvimento já consolidado) da criança, mas também o nível de desenvolvimento potencial, isto é, a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de "outros". Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental.

A idéia de nível de desenvolvimento potencial caracteriza não as etapas alcançadas, mas as posteriores, quando a interferência de outras pessoas afeta o resultado da ação individual, o que atribui também importância extrema à interação social no processo de construção das funções psicológicas, humanas.

L.S. Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como

Julgo importante sublinhar que muito do que a criança produz é fortemente determinado pela própria função do contexto ou situação da interação lingüística.

to proximal de L. S. Vygotsky e a teoria do objeto e espaço transicional de D. Winnicott.

Julgo importante sublinhar que muito do que a criança produz é fortemente determinado pela própria função do contexto ou situação da interação lingüística.

A tal propósito, na área da Análise do Discurso, a dinâmica da interlocução é o ponto chave de uma abordagem que pretende extrapolar o limite da sentença.

Segundo a proposta sociointeracionista, "a linguagem é adquirida na interação criança-interlocutor básico, através dos processos dialógicos específicos e explicativos da

cesso pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, valores etc.

Esses últimos são aprendidos a partir do contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas.

Dessa maneira, a concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos no indivíduo liga aquele seu desenvolvimento a uma sua relação com o ambiente sociocultural em que vive e a sua situação de organismo, que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. Isso quer dizer que, segundo a teoria de L. S. Vygotsky, isso tudo pressupõe uma visão da formação das funções psíquicas

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

“(...) aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário.

Essas funções poderiam ser chamadas “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento”.

(Vygotsky, 1984:97)

É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora. É o aprendizado impulsionando o desenvolvimento. É a idéia da reconstrução, da reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural.

Tentando aproximar as idéias de que a zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky se constrói num espaço dinâmico, evoco aqui o pressuposto psicanalítico de D. Winnicott, pelo qual ele enfatiza que somos o produto de uma integração constante e permanente com o meio, que possibilita o desenvolvimento de potencialidades na criança.

Nas palavras de Winnicott (1958), integração não é algo garantido, é algo que precisa se desenvolver gradualmente em cada criança. E, embora os processos de maturação incluam uma tendência para a formação de uma unidade, é fundamentalmente através de um “*holding*” materno que a criança se sente integrada em si mesma para então começar a experimentar uma sensação de diferenciação do mundo em que vive. No seu processo de maturação, a crian-

ça começa a manter contato com o progresso, cada vez mais, rumo à própria independência.

Nesse processo rumo à independência, para substituir a figura materna, a criança se apropria de um objeto comum, interessando-se por essa posseção de um “não-eu”. A esse objeto e a essa área de experiência entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido Winnicott nomeou de objeto

bólico, sobre todo o campo cultural. Assim, a perspectiva de interagir com seres e objetos da realidade externa e com os processos e conteúdos da realidade interna levam uma criança à possibilidade de permanecer vivendo de modo criativo. E é nessa intervenção do outro, segundo Vygotsky, que há a contribuição para orientar o desenvolvimento humano rumo à apropriação dos instrumentos de mediação cultural.

L.S. Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como

“(...) aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário.

transicional e área de transicionalidade, respectivamente.

D. Winnicott fala de uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar ao jogo compartilhado, para um brincar socializado, submetido este a regras e, deste, à cultura. Ou seja, o espaço potencial — como o lugar da função simbólica.

Nesse sentido, à medida que a criança vai adquirindo um uso próprio da linguagem, o objeto transicional perde um certo significado, dando lugar a outras manifestações que representam a inserção do homem num universo sim-

A Proposta da Oficina de Linguagem

Ler, escrever e falar são diferentes aplicações da potencialidade humana para a linguagem. No entanto, o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inato. Ele é determinado por um processo histórico-cultural com propriedades e leis específicas e pode ser **desenvolvido, aprimorado e trabalhado**.

Na Oficina de Linguagem, objetiva-se o crescimento intelectual da criança, trabalhando com esse importante meio

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

de representação social que temos a possibilidade de aprender: a língua, código simbólico que utilizamos como mediador do pensamento.

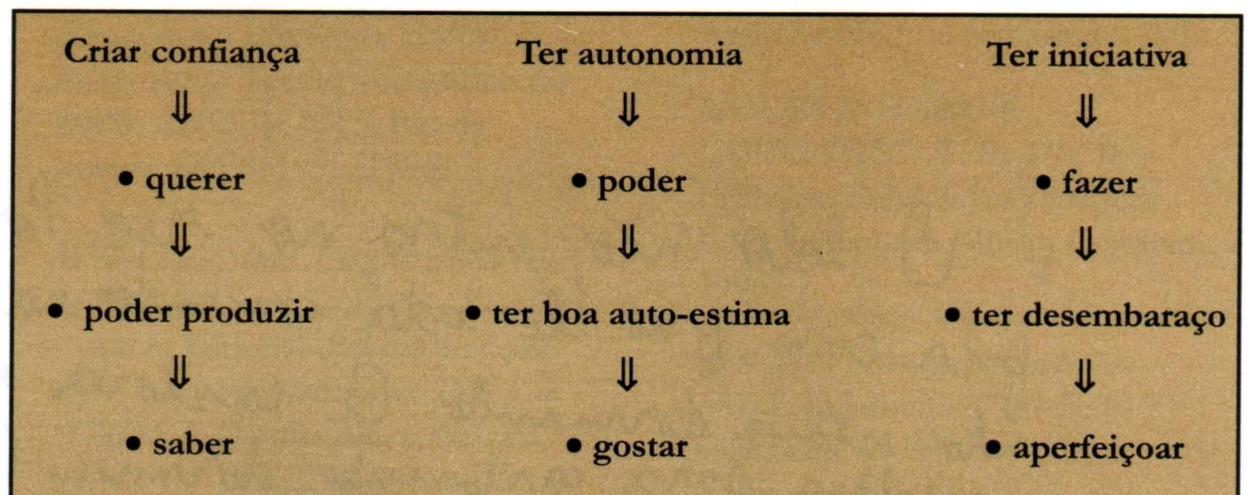
Essa oficina permite à criança maior conhecimento da língua portuguesa, para que ela possa explorar suas potencialidades comunicativas e, acima de tudo, lapidar seu saber lingüístico.

Num enfoque psicopedagógico, a oficina de linguagem trabalha com a organização da aprendizagem da criança, estruturada de forma individualizada, conduzindo-a a seu desenvolvimento mental.

Na oficina, o desenvolvimento da linguagem da criança é resultado de um trabalho criativo, onde estão presentes atividades como jogos lingüísticos, dramatização, leituras, elaboração de histórias, confecção de livros, realização de entrevistas e produção de elementos interpretativos às histórias. O livre uso de todas as possibilidades de língua estimula a criança a expandir sua imaginação criativa e sensibilidade.

O trabalho da oficina passa por três etapas: **desinibição** (ligado ao trabalho de interação no grupo); **estimulação** (quando propostas que provocam emoções levam à imaginação) e **criação** (as atividades como facilitadoras da criação de textos).

Podemos analisar e concluir a proposta da Oficina de Linguagem no quadro a seguir:



Nesse contexto de Oficina de Linguagem, os textos escritos abaixo, foram produzidos por quatro crianças surdas, oralizadas, nas idades de 9, 11 e 17 anos respectivamente, sendo que o primeiro deles foi criado a partir de leituras anteriores de contos infantis com conteúdo informativo. O segundo, numa proposta sobre o tema trabalhado na reabilitação, em atividade de conjunto o seguinte, numa proposta mais lúdica, com o jogo "Faz Sentido" e o último, uma carta de uma adolescente, numa produção espontânea, obedecendo ao padrão formal desse tipo de escrita.

Para comentar estes textos aqui apresentados, será necessário retomar o que foi dito inicialmente, quando afirmo que, na área da análise do discurso, a dinâmica da interlocução é a chave de uma abordagem que pretende extrapolar o limite da sentença.

Sabemos que a leitura pode ser adquirida independentemente da escrita. Porém, o inverso parece impossível. No

processo de aquisição da leitura e escrita, há uma interferência recíproca.

Quanto mais se lê, melhor se escreve.

Quanto mais se escreve, melhor se lê.

É uma questão de competência textual, que passa por uma competência esquemática (conhecimento convencional de visão do mundo), chegando à competência lingüística (capacidade de produzir significados).

A leitura é bem sucedida se o que o leitor compreende é aquilo que o autor pretende comunicar. A escrita é bem sucedida se o autor consegue traduzir suas intenções de forma que o leitor possa recuperá-las sem dificuldade.

A meta principal do leitor e do autor é conseguir que o texto faça sentido. E, no estudo da lingüística do texto, a coesão e a coerência se apresentam como alguns critérios de textualidade e do processamento cognitivo de um texto. Para Schmidt (In: Kock [1997:13]) o texto é entendido como,

"... qualquer expressão de um con-

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Texto 1:

1. O lobo não entra no rio. Porque o lobo fica com frio. Ele está comendo na casinha. Castorinho estava dormindo. A castora estava botando as folhas para castorinho dormir. Castor fez na casinha no rio. O castor ficou com medo do lobo.

Texto 2:

2. Nas férias da escola Eu vai passear numa ilha de São Coronado.

Eu vai fundo com meus amigos na praia. Adriano estava mergulhando na água estava muito poluída porque com muitos sujeira.
O Patrick estava pescando na pedra. Ele pescou um peixe bem pequeno.

Ele ficou feliz porque ele pescou um peixe. Eu brincava na ilha junto com os amigos.

Tinha uma cachoeira perto na praia, o meu amigo mergulhou na água. Ele viu uma baleia no fundo da mar. O dia estava muito bonito

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Texto 3:

3. Era uma vez uma vaca que fugiu do curral e foi para cidade, entrou num prédio com ninguém. Em seguida, foi para um apartamento do 14º andar (último andar). O cozinheiro era muito grande então calçou uma panela imensa dentro do apartamento. A vaca não viu a panela, então tropeçou e caiu lá dentro.
Depois, ficou andando sobre a panela cheia de sopa e saiu toda suja.

Texto 4:

3. Belo Horizonte, 03 de abril de 1996.

Querida Rosário,

Recebi a sua carta há few tempo mas não deu para respondê-la rapidamente. Mas, de qualquer maneira, valeu esta intenção!

Para começar, antes de tudo, gostaria de saber como a senhora está indo? E a sua família, todos estão bem? Aqui em minha casa todos estão bem, graças a Deus!

Bem, já estou morando aqui em BH há um ano (por. 1995) e estou me adaptando bem. Sei andar em vários lugares sozinho e também sei o nome das coisas e das ruas mais próximas. No começo, eu tudo tão confuso! É que o trânsito e as ruas daqui são bem diferente das ruas do Rio. Há muita avenida, mas estão tão com mão dupla, a mesma rua que atravessa em vários bairros, etc. E muitas docidas, subidas e ladeiras... Confusão, hein?

(Trecho inicial da carta)

junto lingüístico num ato de comunicação e no âmbito de um “jogo de atuação comunicativa” — tematicamente orientado e preenchendo uma função comunicativa reconhecível, ou seja, reali-

zando um potencial elocucionário reconhecível”.

Assim sendo, no estudo da linguagem textual, a coesão, mas não só ela, revela a importância do conhecimento lingüístico para a produção do texto e

na compreensão e, então, inclusive para o estabelecimento da coerência.

Enquanto a coesão diz respeito a processos de seqüencialização que asseguram uma ligação lingüística significativa entre elementos que ocorrem

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

numa superfície textual, a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se negociar sentidos num texto, ou seja, ela é o que faz com que este texto tenha sentido.

Assim, fica claro que a coerência tem a ver com a "boa formação" do texto num sentido totalmente diverso da noção de gramaticalidade usada pela gramática gerativa-transformacional no ní-

vel da frase. Tem a ver, sim, com boa formação em termos de interlocução comunicativa, que determina não só a possibilidade de estabelecer um sentido exposto, mas também, com frequência, qual sentido se estabelece a partir dele.

Na verdade, essas produções, mesmo sendo escritas com violação de elementos coesivos, permitem uma preser-

vação de coerência que lhes dá textualidade. Permitem uma negociação para os sentidos expressos.

Assim, a Oficina de Linguagem tem como objetivo motivar a criança para a leitura e a escrita, capacitando-a para uma leitura, estimulando seu comportamento interpretativo e orientando-a na elaboração de textos que façam sentido.

Referências Bibliográficas

KOCK, I. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1977.

_____. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1977.

MELLO Fº, J. **O Ser e o Viver: uma visão da obra de Winnicott**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento: as formas**

do discurso. Campinas: Pontes, 1984.

_____. *A análise do discurso: algumas observações*. In: **DELTA** (Vol. 2, nº 1 - pp.105-126), 1986.

SANTA ROZA, E. **Quando Brincar é Dizer: a experiência psicanalítica na infância**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo : Martins Fontes, 1989.

WINNICOTT, D. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro : Imago, 1975.