



1468 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 10 - Ensino Fundamental

A aprendizagem escolar e o reposicionamento simbólico: uma possibilidade de intervenção pedagógica diante das dificuldades na escolarização no contexto dos Anos Iniciais

Virginia Dornelles Baum - UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Marlene Rozek - PUC/RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Juliana dos Santos Rocha - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

Agência e/ou Instituição Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Este texto trata-se de um recorte de uma investigação que buscou analisar como se dá o processo de aprendizagem e escolarização de crianças que frequentam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mediante a participação em uma Oficina de aprendizagem nomeada "Minimetragens". Pretende-se pensar acerca do valor pedagógico das oficinas e sua contribuição para o processo de escolarização, podendo-se encontrar, a partir dessa proposta formas de superar dificuldades de aprendizagem nesse contexto. Para sustentar tais análises faz-se uso dos principais autores da Psicopedagogia, além dos referenciais que os complementam. A investigação seguiu uma abordagem qualitativa em Educação, na modalidade de pesquisa-ação, utilizando como instrumentos o diário de campo e a análise de documentos escolares (textos escritos pelas crianças na escola e pareceres descritivos). Para análise dos dados, foi utilizada a metodologia de Análise Textual Discursiva. Percebeu-se que a participação das crianças nas oficinas proporcionou o deslocamento de um lugar simbólico da impossibilidade de aprender para o plano da possibilidade, de modo que muitas das crianças conseguiram se perceber como aprendentes, o que promoveu uma postura diferenciada diante de todo o processo de escolarização.

A aprendizagem escolar e o reposicionamento simbólico: uma possibilidade de intervenção pedagógica diante das dificuldades na escolarização no contexto dos Anos Iniciais[\[1\]](#)

Resumo

Este texto trata-se de um recorte de uma investigação que buscou analisar como se dá o processo de aprendizagem e escolarização de crianças que frequentam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mediante a participação em uma Oficina de Aprendizagem nomeada "Minimetragens". Pretende-se pensar acerca do valor pedagógico das oficinas e suas contribuições para o processo de escolarização, podendo-se encontrar, a partir dessa proposta, formas de superar dificuldades de aprendizagem nesse contexto. Para sustentar tais análises faz-se uso dos principais autores da Psicopedagogia, além dos referenciais que os complementam. A investigação seguiu uma abordagem qualitativa em Educação, na modalidade de pesquisa-ação, utilizando como instrumentos o diário de campo e a análise de documentos escolares (textos escritos pelas crianças na escola e pareceres descritivos). Para a análise dos dados, foi utilizada a metodologia da Análise Textual Discursiva. Percebeu-se que a participação das crianças nas oficinas proporcionou o deslocamento de um lugar simbólico de impossibilidade de aprender para o plano da possibilidade, de modo que muitas das crianças conseguiram se perceber como aprendentes, o que promoveu uma postura diferenciada diante de todo o processo de escolarização.

Palavras-chave: Aprendizagem; Escolarização; Ludicidade; Psicopedagogia.

Introdução

Quando se pensa em escola, geralmente ela é associada à aprendizagem, mas, infelizmente, para muitas crianças que frequentam esse espaço, a aprendizagem escolar não é algo simples. Aprender implica o sujeito em sua integralidade, o que mobiliza não só o momento da experiência escolar ou questões cognitivas, mas toda a sua subjetividade.[\[2\]](#) A partir da perspectiva psicopedagógica e do trabalho na Orientação Educacional nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS),[\[3\]](#) que por suas características intrínsecas busca novas e mais eficientes estratégias pedagógicas, encontrou-se a possibilidade de realizar oficinas pedagógicas com alunos que apresentam as mais diversas dificuldades no processo de escolarização, com o intuito de superá-las, priorizando os aspectos lúdicos, simbólicos e relacionais dos processos de aprendizagem.

Este texto trata-se de um recorte de uma investigação realizada no Mestrado em Educação, nos anos de 2014 e 2015, que buscou compreender os processos de aprendizagem e de escolarização de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que apresentavam dificuldades na produção textual. A partir de tal necessidade, as crianças foram convidadas a participar de uma oficina de aprendizagem denominada "Minimetragens", pensada como uma alternativa para o trabalho com textos narrativos, originada de uma demanda histórica dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação: melhorar a escrita de textos. A investigação também buscou dimensionar o valor pedagógico de tais oficinas e suas contribuições no que tange ao processo de escolarização das crianças atendidas, bem como quanto aos aspectos da superação das defasagens escolares e da vinculação com a aprendizagem. Além disso, objetivou apurar a importância da ludicidade no espaço escolar, especialmente no que se refere à possibilidade do exercício de autoria de pensamento.

Para isso, o presente trabalho conta com os princípios teóricos da Psicopedagogia, especialmente Paín (1996) e Fernández (1991, 2001a, 2001b), bem como da ludicidade, segundo a perspectiva de Macedo, Petty e Passos (1997, 2004).

Ressalta-se ainda que o texto está organizado em quatro partes: introdução; metodologia, na qual buscou-se sintetizar todo o processo investigativo e os principais referenciais utilizados para coleta e interpretação dos dados, assim como o tipo de pesquisa adotada; discussão

dos achados da investigação, detendo-se em uma das categorias finais que emergiram no processo de análise; e considerações que encerram o texto, mas que certamente abrem espaço para que sejam feitas novas discussões, considerando a relevância e a complexidade da temática abordada.

Metodologia

A investigação da qual surge este texto foi realizada no Colégio de Aplicação da UFRGS, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos anos de 2014 e 2015. Trata-se de uma escola pública localizada em Porto Alegre, cujo ingresso é feito a partir de sorteio e, devido à alta procura e forma de admissão, atende a um público bastante diverso. Nesse contexto, a investigação pretendeu analisar como se dá o processo de aprendizagem e escolarização das crianças que frequentam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mediante sua participação na Oficina de Aprendizagem Minimétragens^[4] e, também, dimensionar o valor pedagógico das oficinas e suas contribuições ao processo de escolarização e aprendizagem dos participantes. Tais oficinas acontecem na instituição desde 2014, anterior ao projeto de pesquisa. Trata-se de uma alternativa encontrada para possibilitar que as crianças superem as recorrentes dificuldades de escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental, baseando-se nas atividades de oficinas curriculares já existentes.

O estudo, em consonância com os pressupostos da pesquisa qualitativa, baseou-se em uma ação no meio social com vistas à transformação colaborativa nos processos educativos, tendo como questões de pesquisa e objetivos que explicitamente suscitam uma abordagem do tipo pesquisa-ação (Thiollent, 2009). Essa perspectiva aponta em direção ao que Triviños (1983, p. 125) denomina enfoque histórico-estrutural, caracterizado por “privilegiar a prática e o propósito transformador do conhecimento”. De modo geral, essas oficinas vêm sendo organizadas na instituição como uma prática pedagógica e interventiva, centrando esforços em determinadas dificuldades apresentadas pelas crianças, tendo em vista superá-las de modo lúdico, criativo e prazeroso. A partir disso, a pesquisadora, e também servidora na instituição, pretendeu compreender se as oficinas vinham surtindo o efeito esperado, como isso ocorria, assim como perceber aspectos que precisavam ser revistos ou implementados nessas práticas. Por fim, o objetivo psicopedagógico da Oficina Minimétragens foi reelaborar a aproximação das crianças participantes ao objeto de aprendizagem “texto” e reposicioná-las diante de seus pares, ou seja, permitir que elas se percebessem em um lugar simbólico de possibilidade com relação à produção textual e à aprendizagem de modo geral.

Em conjunto com a equipe de professores dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação, definiu-se que a etapa que mais necessitaria dessa modalidade de trabalho seria a dos alunos que estavam concluindo o 3º ano do Ensino Fundamental e que ingressariam no 4º ano em 2015. Ao final de 2014, havia um total de 14 possíveis candidatos, que seriam reavaliados no início do ano letivo de 2015. Em abril de 2015, restavam 12 possíveis candidatos. Assim, foram selecionadas, em conjunto com as professoras polivalentes, 10 crianças, partindo-se do pressuposto de que eram as que mais demandariam um trabalho específico, especialmente por terem grandes defasagens na escrita e/ou uma vinculação atrapalhada com o objeto de aprendizagem “textos escritos”. Participaram como ministrantes da oficina 5 profissionais (1 fonoaudióloga, 4 estagiários de fonoaudiologia) e mais a pesquisadora (e orientadora educacional da instituição).

Tendo em vista que a pesquisa-ação relaciona dois tipos de objetivos (os de origem prática e os voltados à produção de conhecimento^[5]) foram selecionados dois tipos de instrumentos de coleta de dados, a fim de levantar elementos de diferentes fontes relacionados ao problema: análise de documentos escolares – plano de ensino do 4º ano do Ensino Fundamental (documento oficial da escola) –, históricos das crianças fornecidos pela escola e produção textual realizada na escola (anterior, durante e após a realização das oficinas), pelo menos 3 de cada um; e observação do contexto escolar e da Oficina de Aprendizagem ao longo de toda a realização da pesquisa registrada em diário de campo.

A investigação ocorreu juntamente à Oficina Minimétragens, ao longo de um semestre, com encontros semanais de uma hora-aula de duração. Antes da oficina, todos os ministrantes se reuniam para discutir as tarefas do encontro e realizar o planejamento das atividades, e, após a realização da oficina, faziam uma rodada de discussões sobre as impressões suscitadas e um registro em forma de relato. Durante as atividades, as crianças e os ministrantes trabalharam em grupos, tendo como objetivo prático a elaboração de um vídeo de curta duração para cada dupla de crianças. Elas seriam responsáveis por todas as etapas necessárias: compreensão dos elementos constituintes de um vídeo desse gênero, planejamento temático, elaboração do roteiro, triagem dos personagens, confecção dos cenários, planejamento das animações e dos efeitos sonoros e visuais. Já o objetivo pedagógico foi o de trabalhar a ampliação dos textos e a consciência textual, ou seja, a superestrutura, a coerência e a coesão (PEREIRA, 2014).

Dado o tipo de pesquisa, bem como sua base epistemológica, elegeu-se como metodologia de análise a Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2011), a qual circula entre a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso, uma perspectiva que se constitui especificamente para pesquisas qualitativas. Tal metodologia de análise propõe um exercício contínuo de reconstrução e imersão no material escrito e proporciona ao pesquisador maior impregnação com os dados empíricos, de forma a revelar o interlocutor, dando-lhe voz. Inicialmente foram encontradas 823 unidades de sentido, constituídas a partir do *corpus* de análise, organizadas, então, em 14 categorias emergentes iniciais. Essas categorias foram rearranjadas por afinidade de temática em três categorias finais, mais abrangentes: a primeira trata da perspectiva da criança a respeito das oficinas; a segunda, da perspectiva dos ministrantes; e a terceira, da perspectiva dos agentes não envolvidos diretamente com a oficina.

Contudo, o recorte deste texto centra-se nas análises que se referem aos efeitos da Oficina Minimétragens nos processos de aprendizagem e escolarização das crianças participantes (primeira categoria), principalmente no que se refere ao deslocamento de um lugar simbólico daquele que não “podia” produzir um bom texto, que não “podia” aprender, para uma zona simbólica de possibilidade e criatividade.

O reposicionamento simbólico e a aprendizagem escolar: análise e discussão dos resultados da pesquisa

Por meio da análise dos dados pertencentes à categoria aqui exposta, foi possível perceber a forma como as crianças se vinculam a esse tipo particular de proposta pedagógica e o lugar simbólico que passam a ocupar na escola a partir da atividade de oficina. Fernández (1991) afirma que todos os espaços pelos quais os sujeitos transitam estão marcados pela via simbólica, esta, por sua vez, é configurada historicamente no sujeito por meio de sua experiência de vida vincular e social. A autora ainda coloca que o mundo simbólico é o que permite ao sujeito colocar-se em relação, organizando a vida afetiva e a vida da significação, ou seja, o lugar simbólico é o lugar a partir do qual se percebe em relação ao mundo externo, representando-o. Pode-se dizer que a prática pedagógica da Oficina Minimétragens conseguiu suscitar nas crianças a sua (re)colocação perante a si, ao grupo de pares e ao objeto de aprendizagem, uma vez que previu em sua organização a oportunidade de se trabalhar com os elementos simbólicos da criança, deslocando-a de uma posição de incapacidade para uma posição de possibilidade por meio da dimensão lúdica, da sustentação diante dos desafios e do encontro com a autoria.^[6]

Cabe destacar que a dimensão lúdica vai muito além da perspectiva do uso de jogos e brincadeiras, trata-se de uma forma diferenciada de agir no mundo, que considera a perspectiva da criança. Macedo, Petty e Passos (2004, p. 16) chamam a atenção para o fato de que, para a criança, “apenas o lúdico faz sentido”, ou seja, faz-se necessário significar as aprendizagens das crianças considerando os seus pontos de

vista. Segundo os autores, trata-se do “modo leve, curioso, investigativo, atento, planejado, que estuda possibilidades, revê posições, imagina estratégias, pensa alternativas antes, durante e depois do processo construtivo” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2004, p. 22). Macedo, Petty e Passos (2004) reforçam que nem tudo que é lúdico é agradável ou divertido na perspectiva daquele que realiza a atividade; existem atividades lúdicas que geram tensão e até mesmo desconforto, mas que preservam em si o espírito da ludicidade. Declaram que uma tarefa, para ser interessante para a criança, deve ser simples, clara e direta, realizável, desafiadora, constante na forma e variável no conteúdo (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2004). Ainda, segundo Fernández (2001a), a ludicidade tem a capacidade de abrir um *espaço entre*, entre o que ensina, o que aprende e a aprendizagem; um *espaço transicional*, [7] que permite dispor-se, de maneira segura, a percorrer novos caminhos e sentidos simbólicos, criando oportunidades para o exercício da autoria de pensamento, tornando pensável o objeto de aprendizagem (no caso em questão, a escrita).

Imbuída de tal perspectiva, a Oficina de Aprendizagem tomou como desafio levar para o ambiente escolar os princípios da ludicidade. Macedo, Petty e Passos (2004) apontam que a inserção da dimensão lúdica nas tarefas escolares é uma forma de oportunizar que as crianças possam “ser protagonistas, isto é, responsáveis por suas ações nos limites de suas possibilidades de desenvolvimento e dos recursos mobilizados pelos processos de aprendizagem” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2004, p. 9). Assim, para os autores, em uma escola que contemple as diferentes formas de aprender, “desenvolvimento e aprendizagem devem ser considerados como formas interdependentes. Uma das condições para isso é que a dimensão lúdica” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2004, p. 12) venha a qualificar e compor as tarefas escolares, levando em conta a inserção da perspectiva da criança e daquilo que a mobiliza, colocando-a como autora e de sua ação, o que lhe levará a compreender que os recursos apreendidos nas atividades lúdicas são dela e podem ser aplicados em outras situações de suas vidas, movimentando, assim, seu mundo simbólico e relacional para além dos muros da escola.

Diante dos desafios expostos, pensou-se em uma abordagem que contemplasse a maior parte das necessidades possíveis das crianças participantes, tanto no que se refere aos aspectos pedagógicos (especialmente os relacionados à escrita textual) e relacionais implicados na escolarização, quanto em relação às dimensões implicadas na aprendizagem humana, fundamentadas nas bases teóricas da Psicopedagogia.

A partir da análise de dados progressos e do contato direto com os sujeitos da pesquisa, foi possível identificar que as crianças demonstraram, a partir de suas crenças quanto às suas potencialidades na escrita, que se sentiam impotentes diante de tal desafio escolar. No que se refere à escrita, as crianças que participaram da oficina tinham crenças que muitas vezes não representavam suas reais potencialidades. Geralmente tais crenças eram exibidas de forma sutil, a partir de seu discurso ou de seu comportamento. Diziam que não tinham ideias, acreditavam que sempre estavam erradas, ou, simplesmente, confundiam o não gostar de escrever com a dificuldade que efetivamente tinham para realizar a tarefa; provocando, assim, a constituição de um lugar simbólico de incapacidade e inabilidade para escrever ou ler. Esses sentimentos resultaram em um impacto profundo na forma como elas se relacionavam com os objetos de aprendizagem escritos, não só na escola, mas na vida, e, conforme Fernández (2001a), podem se sedimentar nesses sujeitos de forma a produzir um sintoma na aprendizagem. Assim, surge a necessidade da criação de espaços, inclusive, e especialmente, na escola, para que a escrita seja (res)significada a partir de outro lugar simbólico, de modo a prevenir uma situação de fracasso com repercussões mais sérias.

A constituição desse novo lugar simbólico foi se estruturando desde o convite aos participantes da oficina até culminar na mostra que foi apresentada aos pares. O convite foi feito as crianças não justificando uma “falta” delas, mas como sendo uma oportunidade de fazer algo diferente do que geralmente era proposto em sala de aula. Com base na cultura desse grupo de participar de oficinas e o gosto por esse tipo de atividade, um forte interesse por parte dos participantes foi suscitado, o que gerou vínculo com a tarefa. Por sua vez, esse desejo gerou grande expectativa no transcorrer dos encontros, promovendo o engajamento até o final da proposta, bem como o interesse de dar continuidade ao trabalho.

Acredita-se que a criação e a sustentação desse espaço de desejo e de expectativa foram fundamentais para a vinculação das crianças na proposta da oficina. Esses elementos revelam um dos aspectos que Macedo, Petty e Passos (2004) apontam como fundamentais para a constituição de uma proposta lúdica: o prazer funcional. Para os autores, o prazer funcional é o elemento que faz a vinculação da criança com a proposta, sustentando-a durante todo o processo. Assim, a oficina representou para as crianças um espaço de prazer funcional, mesmo pautada por interesses pedagógicos e necessidades escolares a serem cumpridas. Sob o ponto de vista da criança, a oficina apresentava um fim em si mesma, um espaço de conhecimento que modifica o seu lugar perante as demais tarefas escolares e a sua vida, e, conforme Macedo, Petty e Passos (1997), com muito mais sentido para elas. Segundo os autores, a origem do prazer funcional está associada ao jogo de exercício, característico do primeiro ano de vida da criança, mas desenvolve-se durante toda a vida, fazendo parte de outras estruturas de ‘jogos’, e “esquecer isso significa ter uma vida sem prazer, caracterizada por um fazer obrigado externamente ao sujeito e que, por isso, não tem sentido para ele” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 1997, p. 131). Por essa razão, a oficina representa para essas crianças um lugar de potência, em que o desafio desperta o interesse pela atividade e a possibilidade real da concretização da tarefa alimenta a entrega à proposta, abrindo um espaço de falta, uma lacuna que permite a emergência do desejo e, por consequência, da aprendizagem. Essa relação e envolvimento das crianças com a atividade em si também puderam ser averiguados em outras situações, tais como quando elas simplesmente não paravam de trabalhar após o encerramento da oficina, na manifestação delas sobre o pouco tempo que era destinado à oficina e quanto ao fato de a oficina ser sua melhor aula.

Além disso, foi possível identificar que as crianças que enfrentavam dificuldades em sua escolarização passaram a se dispor a ajudar e a ensinar outros colegas dentro de suas possibilidades. Máximo, [8] por exemplo, disse que percebia ter realmente aprendido o que foi lhe ensinado na oficina: “ele disse que já sabia como funcionava e que poderia ajudar” e que “gostaria de dar uma ideia: que poderíamos fazer essa oficina novamente, e os alunos que tivessem participado poderiam ser ajudantes dos novos que entrassem” (trecho referente ao relato do dia 01/07/2015). Esse contexto revela uma mudança no tipo de vinculação que a criança faz com o objeto de aprendizagem – daquele que exclusivamente (não) aprende para aquele que pode transitar entre o lugar de ensinante e aprendente. Isso, conforme Fernández (1991, p. 52), representa que a criança, ao se colocar no lugar de ensinante, realizou uma “apropriação (aprendizagem), processando-o através de suas estruturas e seu saber pessoal”, convertendo a “enseña em conhecimento”), e isso se constitui a partir da articulação das quatro dimensões da aprendizagem. Ainda segundo a autora, o conhecimento provém de um ensino que pode ser sistemático ou não, “mas a possibilidade de processar este conteúdo depende da presença, no sujeito, de uma estrutura cognitiva [...] e de um vínculo que possibilite representar esse conhecimento” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 72), sendo que essa vinculação se dá a partir das diferentes oportunidades oferecidas ao sujeito para que ele possa experimentar o meio e assim (re)constituir-se simbolicamente.

Ainda conforme Fernández (2001b, p. 55), “o aprender acontece a partir dessa simultaneidade” entre a posição de ensinante e de aprendente, e para que uma boa aprendizagem aconteça, é necessário que o sujeito consiga conectar-se especialmente com o posicionamento ensinante, ou seja, “conectar-se com o que já conhece e autorizar-se a mostrar, a fazer visível aquilo que conhece” (FERNÁNDEZ, 2001b, p. 59). Para a autora, quem consegue simultaneamente ser ensinante e aprendente é um sujeito autor, uma vez que se constitui como autor a partir da mobilidade entre esses dois posicionamentos.

Outro lugar simbólico que se constituiu no transcorrer da oficina foi o da autonomia perante o objeto de ensino. Em dado momento, ao chegarem à sala, os ministrantes perceberam que “todos já estavam lá, já haviam começado a pegar os materiais e iniciado a trabalhar” (trecho referente ao relato do dia 19/06/2015). Isso é um fato raro, especialmente com crianças que têm um histórico de envolvimento conturbado com os objetos de aprendizagem no contexto escolar. Tal situação aponta um (res)significar-se na escola e em relação às tarefas escolares. Agir de maneira autônoma só é possível quando a criança assume que pode realizar algo sozinha, que é capaz, sem ser

autorizada. Agir de maneira autônoma é reconhecer-se potente diante do desafio, é estar envolvido. Esse é o momento em que o adulto não é mais necessário, o momento em que a criança percebe que consegue andar com suas próprias pernas e percorrer sua caminhada, no caso, no ambiente escolar, de maneira segura e confiante.

O lugar simbólico das crianças que participaram da Oficina Minimetragens também foi se (re)constituindo a partir do (re)conhecimento das próprias potências. Sentir-se potente perante o grupo, de alguma forma, (re)coloca a criança em um lugar de possibilidade, abrindo espaço para ação do sujeito no meio escolar. Às crianças que participaram da oficina, no dia da *première* (nome dado à mostra realizada aos grupos de pares), foram dados certificados de acordo com as categorias avaliadas pela comissão avaliadora e pelo júri popular. Percebe-se que o lugar em que as crianças colocaram esse momento em suas vidas foi o de conquista e reconhecimento, um lugar especial e importante que deve ser guardado com cuidado.

Ainda, a *première* conferiu às crianças com defasagens em sua escolarização um lugar de destaque positivo diante da turma, em que ela pôde ensinar/mostrar para seus pares o que construiu durante a oficina, constituindo-se em um lugar muito diferente daquele que ocupava até então. Conforme Fernández (2001b), tal movimento estrutura um espaço no qual a criança pode encontrar-se com o que já conhece e sentir-se confiante, de modo a conseguir fazer visível aquilo que conhece, (re)conhecendo-se em seu conhecer, para, assim, exercitar seu lado ensinante perante os colegas, bem como sua autoria de pensamento. Ao final de cada exibição, os vídeos foram aplaudidos com entusiasmo, situação que se repetiu na entrega dos certificados, ou seja, foi um momento de ápice e valorização do trabalho daqueles colegas que ficavam um tanto escondidos em sala de aula. A elaboração da *première* vai ao encontro do que traz Fernández (2001b) quanto à elaboração de espaços de aprendizagem saudáveis. Segundo a autora, trata-se de "um espaço saudável de aprendizagem quando conseguem apelar ao sujeito ensinante dos aprendentes" (FERNÁNDEZ, 2001b, p. 59), ou seja, criar espaços nos quais a criança se sinta à vontade para mostrar seu conhecimento construído. Pode-se perceber, pelos relatos, que esse momento foi um espaço privilegiado, no qual todas as crianças puderam se sentir ativas no processo. Aquelas que participaram da oficina puderam experimentar a sensação de reconhecimento ao mostrarem-se por meio de seus vídeos, possibilidade que empodera subjetivamente o sujeito, fazendo ele se sentir capaz de avançar em sua escolarização, prevenindo o fracasso escolar e a formação de sintomas futuros na aprendizagem.

Contudo, cabe destacar que o processo da oficina muitas vezes foi penoso, e a superação só foi possível pois havia uma sustentação emocional externa aos sujeitos, exercida pelos ministrantes e pares. Cada ministrante, acompanhante de uma dupla, além de apoiar a escrita e problematizar as ideias relacionadas à produção textual, deveria agir de forma a sustentar a angústia e a frustração suscitadas pelo objeto de aprendizagem em questão, dando apoio, mas também limites, a fim de que o objetivo final da proposta pudesse se concretizar.

Assim, foi possível compreender que a questão da escrita não pode ser vista unicamente como uma defasagem na escolarização dessas crianças. Para elas, a escrita representa um estigma simbólico que denuncia o quanto a crença da incapacidade ou da não possibilidade, nessa área, as afeta em seu processo de escolarização, causando-lhes angústia e tornando o desenvolvimento conturbado, tortuoso e sofrido. Diante de tal situação, entende-se o porquê da negação, das fugas e da paralisia diante da situação de escrita, das omissões e da falta de articulação das ideias. Não é que a criança não queira ou não saiba; ela, na realidade, não consegue transpor essa barreira sozinha, necessitando de apoio para encontrar em si a capacidade e a potencialidade abafada sob as crenças mistificantes da não possibilidade e da incapacidade. Levar em conta tal perspectiva foi essencial para o planejamento, organização e resultados da oficina. Contudo, há de se destacar que, quando se atingia uma mínima (res)significação dessas crenças, as crianças conseguiam avançar significativamente, em especial quando havia possibilidade de se envolver com a escrita de forma leve e prazerosa. Nesse contexto, a ludicidade, a liberdade de escolha e o apoio mútuo contribuíram de forma ativa para a criação de um espaço seguro, no qual o sujeito pudesse encontrar-se com sua autoria, e para a constituição e a manutenção da vinculação do sujeito com a proposta da oficina. Portanto, a aprendizagem escolar dessas crianças ocorre a partir da (res)significação de sua trajetória como aprendente-ensinante diante do encontrar de um novo lugar simbólico perante a escola, seus pares e a si mesmas. Acredita-se que por meio da constituição dos espaços de autoria que podem ser proporcionados tanto pelas Oficinas de Aprendizagem quanto no contexto da sala de aula tal tarefa torna-se possível.

Considerações finais

A escrita é um ato de entrega, um ato em que se coloca tudo que se é, um ato no qual se expõe cada centímetro da nossa subjetividade, dos nossos pensamentos, da nossa essência. Por todas essas razões, trata-se de uma tarefa muito complexa para qualquer sujeito, mas, especialmente, para aqueles que estão fragilizados pelo estigma da impossibilidade ou da não possibilidade. Esses últimos, diante da iminência de precisarem se colocar em uma folha em branco, muitas vezes sucumbem à angústia, se negam a realizar a tarefa, encontram *outra coisa mais interessante* para fazer, fogem deliberadamente, reagem agressivamente, paralisam, choram. Essas cenas parecem um quadro distante, mas se repetem diariamente em todos os lugares. Contudo, nem sempre se percebe que por trás de um rosto fechado pode haver um sujeito tão fragilizado que precisa utilizar esse tipo de artifício para contornar a imensa angústia que sente.

Tendo em vista a dimensão que a escrita ocupa na aprendizagem humana e sua importância para o ingresso efetivo do indivíduo no mundo da cultura escolar, a Oficina de Aprendizagem oferece suporte para que ele consiga atuar no meio escolar de forma mais segura e experimentar a alegria que é o encontro com a autoria. Sua abrangência se difere completamente de um estudo de recuperação, que no Colégio de Aplicação chama-se Laboratório de Aprendizagem, pois, muito embora este tenha formato similar ao das Oficinas de Aprendizagem (teor lúdico, realizado em pequenos grupos), o lugar simbólico que ocupa na escola é completamente diferente, concebido a partir da defasagem. Já a Oficina de Aprendizagem é concebida a partir do lugar da possibilidade, daquele que vem simplesmente para agregar e não há perigo de reprovação ou de avaliação. Assim, crê-se que o real valor da Oficina de Aprendizagem não se refere tanto a atuar sobre a defasagem escolar em si, mas em (res)significar o lugar simbólico que a criança ocupa na escola, agindo na dimensão desejante, mobilizando o corpo, o qual ressoa na inteligência e energiza o organismo, de modo a retroalimentar continuamente esse sistema em busca de novas aprendizagens. Essa conjuntura de olhares sensíveis à criança a empodera no papel de autora, autorizando-a a se arriscar mais, a se colocar mais, a ter mais qualidade de vida no espaço escolar.

Assim, pode-se dizer que a aprendizagem e a escolarização das crianças que frequentaram a Oficina de Aprendizagem Minimetragens ocorreram de maneira complexa. Para essas crianças, a escrita não é apenas uma defasagem a ser superada; é, na realidade, uma marca simbólica da incapacidade ou da não possibilidade transformada em crença. Tal situação gera angústia e torna o caminho da escolarização tortuoso e sofrido. Por tal razão, elas precisam de muito apoio para superar essas barreiras e se (res)significarem perante sua trajetória como ensinante-aprendente no espaço escolar, por meio do (re)encontro com a autoria, constituindo, assim, outro lugar simbólico para si no ambiente escolar.

Referências

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

_____. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

_____. **Os idiomas do aprendente**: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

LOPEZ, Danusa Mansur. **O que pode ser tão interessante na escola quanto à hora do recreio?** Em busca de práticas alternativas na escola contemporânea. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **4 cores, senha e dominó**: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAES, Roque; Galiuzzi, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

PAÍN, Sara. **Subjetividade e objetividade**: relações entre desejo e conhecimento. São Paulo: Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz, 1996.

PEREIRA, Vera. Consciência Textual nas relações entre leitura e escrita. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS (CIELLI), 3., 2014, Maringá. **Anais eletrônicos...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2014. Disponível em: <<http://cielli2014.com.br/media/doc/da23b8a481fa72cec0d722b4debf6b7b.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1983.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1975. 208 p.

[1] A investigação contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

[2] Aqui entendida segundo Paín (1996) como tudo o que se pode dizer de um sujeito específico, relacionado às categorias psíquicas (Ego, Superego e Id), e das relações que estabelece com o outro e com o mundo.

[3] Escola pública reconhecida como um polo de inovação pedagógica no Rio Grande do Sul, espaço para estágio e práticas das diferentes licenciaturas e bacharelados e com finalidade de desenvolver ensino, pesquisa e extensão (LOPEZ, 2010).

[4] Minimetragens são vídeos curtos, com duração de 3 a 4 minutos. A ideia era dar vida aos textos escritos pelas crianças. A proposta seria trabalhar elementos pedagógicos relacionados à consciência textual, sob o viés da ludicidade, com um olhar e um cuidado psicopedagógico sobre as aprendizagens a serem constituídas (dado o público-alvo) e, posteriormente, construir efetivamente as minimetragens.

[5] Conforme Thiollent (2009), os objetivos de origem prática relacionam-se à contribuição da ação com vistas à solução do problema levantado, ou ao seu melhor equacionamento, de forma a qualificar, de alguma forma, o processo investigado. Já os voltados à produção de conhecimento direcionam-se à coleta de informações que seriam de difícil acesso sob outras condições, com a finalidade de ampliar o conhecimento e a conscientização sobre determinada problemática.

[6] Segundo Fernández (2001a, p. 92), o exercício da autoria de pensamento constitui-se em um “lugar onde a inteligência, conhecendo seu alcance, aceita resignar o desejo de conhecer tudo e, contatando-se com a função positiva da ignorância, pode aceitar conhecer parcialidades”. Exercer a autoria prevê reconhecer-se na aprendizagem como autor da própria história, de sua produção, de responsabilizar-se pelo que se é capaz de fazer, de se envolver, e isso passa, inevitavelmente, por uma dimensão simbólica própria.

[7] O espaço transicional, segundo Winnicott (1975, p. 30), é uma “área intermediária de experiência, incontestada quanto a pertencer à realidade interna ou externa” que é conservada ao longo da vida nas experimentações intensas, como nas experiências religiosas, artísticas, imaginativas ou no trabalho científico criador; ela está intimamente relacionada com a atividade lúdica na criança, sendo na tenra idade “necessária para o início de um relacionamento entre a criança e o mundo” (WINNICOTT, 1975, p. 29) e a forma como se estabelece o seu vínculo com a realidade.

[8] Nome fictício.