



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEED**
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



UFG
UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS

VIRGÍNIA DA SILVA CAMARGO BONFANTI

**OFICINAS PEDAGÓGICAS – ESCRITA DE ALUNOS DO 1º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

GOIÂNIA

2019

VIRGÍNIA DA SILVA CAMARGO BONFANTI

**OFICINAS PEDAGÓGICAS – ESCRITA DE ALUNOS DO 1º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção para o título de Mestra em Ensino na Educação Básica

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes

Orientador (a): Dr(a). Silvana Matias Freire

GOIÂNIA

2019

Ficha catalográfica (Verso da Folha de Rosto)

**Ata de Defesa da Dissertação e do Produto Educacional (Fornecido pela
Secretaria do PPGEEB)**

REGISTRO(S) DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma EduCAPES, sob o título **XXX**, com acesso disponível no link:

<http://XXXXXX>

Outras formas de Registro (informar o tipo de registro, número e forma de acesso, como no exemplo do EduCAPES).

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO5

2 O CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL7

3 AS OFICINAS PEDAGÓGICAS10

4 AS OFICINAS DE ESCRITA13

4.1 Planejamento13

4.2 Objetivos13

4.3 Metodologia13

5 DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS NA PESQUISA16

5.1 1ª Oficina – A primeira carta16

5.2 2ª e 3ª Oficinas – Estrutura do gênero textual carta17

5.3 4ª Oficina – A carta do cachorro Sam18

5.4 5ª e 6ª Oficinas – O *e-mail*19

5.5 7ª e 8ª Oficinas – Carta ao menino que tinha medo de dormir20

6 CONCLUSÃO22

1 APRESENTAÇÃO

A aquisição da escrita na escola pelos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental é, para a maioria dos professores que trabalha nessas turmas, o desafio que provoca mais angústia para o professor alfabetizador: o que fazer para que os alunos aprendam a escrever. Tal angústia, vivenciada tanto pelos professores quanto pelos escolares, pode, em várias situações, funcionar como momento privilegiado para uma observação mais atenta sobre o que acontece no movimento de aquisição da língua escrita ensinada na escola e a influência ou não da metodologia nesse ensino.

Na busca por outra possibilidade de entendimento sobre como ocorre a aprendizagem da língua escrita e a reflexão a propósito das metodologias e práticas pedagógicas vivenciadas por mim propus, para o grupo que participou de minha pesquisa, as oficinas pedagógicas de escrita que resultaram em meu produto educacional.

O produto educacional “Oficinas Pedagógicas – Escrita de Alunos do 1º ano do Ensino Fundamental” foi elaborado em conjunto com a Dissertação “Recalcamento e sistematização da escrita escolar”. A partir das relações estabelecidas em minha experiência profissional como professora de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, tendo como referência teórica o campo psicanalítico, elaborei, em parceria com a professora regente da sala de aula de uma escola pública municipal de Trindade, Goiás, as oficinas pedagógicas que contemplaram a escrita do gênero textual carta pessoal.

A escolha desse gênero textual teve como objetivo central a convocação dos escolares para se posicionarem diante de uma situação real de escrita na qual eles são os interlocutores, pois, além de responderem a uma solicitação, também convocaram seus pares a se manifestar, seguindo regras estruturais específicas desse gênero textual.

As oficinas foram organizadas em oito momentos diferentes. Os seis primeiros foram executados uma vez por semana, durante o mês de junho de 2018; os dois últimos, também uma vez por semana, no mês de novembro do mesmo ano. Esse período de distanciamento na execução das atividades possibilitou uma reflexão mais detalhada sobre as produções dos escolares a partir de um estudo teórico alinhado à ideia de que a escrita está ligada à estruturação psíquica da criança. Se considerarmos que a constituição psíquica, de acordo com meu referencial teórico, está submetida às leis da linguagem, as oficinas de escrita proporcionam ao professor regente a oportunidade de observar o funcionamento que subjaz à aquisição da língua escrita na cadeia significante.

A seguir será apresentado o contexto em que surge o produto educacional – Oficinas pedagógicas de escrita –, sua estrutura, metodologias, suporte teórico, bem como as impressões vivenciadas na execução dessas oficinas.

2 O CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Este estudo, diferente de muitos outros, foge à regra estabelecida pelos padrões acadêmicos como sendo de cunho qualitativo ou quantitativo. Mesmo que em certo momento do estudo ocorra um levantamento de situações e produções textuais para a análise, o que será estudado, pesquisado e analisado não é visto como um fenômeno uniforme, passível de mensuração e categorizável de acordo com o que, tradicionalmente, a disciplina metodologia de pesquisa preconiza.

Proponho acompanhar o movimento de crianças em período de aquisição da escrita em ambiente escolar utilizando uma prática que não tenha como referência a abordagem das manifestações de sala de aula a partir de conceitos teóricos anteriormente determinados, como ocorre com os métodos fundamentados no positivismo científico. Busco, por meio das práticas vivenciadas pela psicanálise, pensar em possíveis ações para o desenvolvimento de atividades que não estão diretamente ligadas ao como, mas aos efeitos produzidos pelas relações dos sujeitos com o Outro e com a cultura. Por intermédio da observação, reflexão e análise dos movimentos propostos por essa prática e de como essas ações de contato com as modulações da língua, a ideia de valor e os significantes possivelmente poderão implicar o sujeito em sua aquisição da língua escrita e contribuir para um fazer diferente na escola regular é que se pautam todas as atividades elaboradas para o desenvolvimento do produto educacional apresentado.

Oliveira e Tafuri (2012, p. 839) diferenciam o método psicanalítico dos demais a partir de dois pontos:

Podemos destacar dois pontos essenciais em que o método psicanalítico difere daqueles usualmente utilizados na academia, geralmente guiados pelo positivismo científico que caracteriza a maioria das produções científicas a partir do século XIX. São eles o fato da pesquisa em psicanálise não envolver, em seus objetivos, uma inferência generalizadora de seus resultados para uma amostra ou uma população, e a constatação de que sua estratégia de análise do material clínico é sobre os significantes e não os signos.

A conceituação proveniente do campo psicanalítico me servirá de apoio para discutir a aquisição da língua escrita, os conceitos tais como o de inconsciente, sujeito, linguagem, o Complexo de Édipo e, principalmente, o de recalque, que nortearam todo o desenvolvimento do produto educacional apresentado. As balizas teóricas utilizadas contribuirão para formular hipóteses sobre o que pode se passar com as crianças que iniciam seu exercício com a língua escrita, cada uma a seu modo.

A partir desses conceitos e de minha prática pedagógica em sala de aula com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, decidi tentar elaborar algumas hipóteses sobre o sofrimento desses escolares frente ao momento de convocação para a escrita. Em inúmeras situações percebi o desconforto, a angústia, o sofrimento e o choro de muitos alunos, fato que me levou a indagar sobre quais eventos psíquicos são mobilizados no momento de sistematização da modalidade escrita na escola. Por que alguns passam tranquilamente por esse movimento de inserção na escrita formal e outros sofrem e resistem tanto? Formulei, ainda, outra questão derivada das duas anteriores: qual a relevância do estudo sobre o “recalcamento”, conceito elaborado por Freud para se referir a uma operação que constitui o psiquismo, no que tange à sistematização da escrita e à constituição da subjetividade? Partindo de tais considerações, apresentei ao Conselho de Ética da UFG o projeto de pesquisa intitulado “Recalcamento e sistematização da escrita na escola”.

Depois da aprovação do projeto no Conselho de Ética, entrei em contato com a Escola Municipal Padre Antônio Jorge, em Trindade, Goiás, local onde ocorreu a pesquisa, para ajustarmos os pontos necessários para a realização das oficinas com as crianças.

O primeiro contato foi com a equipe gestora da unidade para explicar como ocorreria a pesquisa e a apresentação dos termos de consentimento e assentimento que seriam enviados aos pais das crianças para que elas pudessem participar da pesquisa. Logo após esse primeiro contato, conversei com a professora regente da turma do 1º ano B, turno vespertino, para compartilhar a metodologia que escolheríamos para a realização da pesquisa em sala de aula.

Após essa conversa inicial, esclareci à professora regente que a pesquisa não tinha como objetivo buscar metodologias inovadoras, milagrosas e revolucionárias para que as crianças comessem a escrever rapidamente. Nossos objetivos eram observar os movimentos das crianças em relação à escrita, ou seja, até que ponto elas estavam alienadas à escrita do Outro e se haviam marcas, em seus textos, que caracterizavam a separação desse Outro para o comparecimento de sua singularidade, assim como por que algumas palavras continuavam aparecendo nos textos, enquanto outras desapareciam por completo.

O levantamento dessas hipóteses possibilitaria a nossa percepção em relação àquilo que para algumas bases teóricas seria o movimento de aprendizagem, ou retrocesso da escrita, e teríamos a oportunidade de analisar qual a incidência dessas observações em nossa postura como professores de alfabetização, além da importância das oficinas pedagógicas de escrita na realização do levantamento dessas hipóteses. A prática pedagógica das oficinas pedagógicas de escrita seria, nesse sentido, apenas uma possibilidade para as observações das movimentações minhas e das crianças.

A elaboração das oficinas contou com as minhas vivências como professora de 1º ano, assim como com as experiências da professora regente da turma. Diferentemente de bases teóricas como o construtivismo de Jean Piaget e o sócio-interacionismo de Vygotsky, que norteiam o desenvolvimento de metodologias baseadas nas relações de mediação entre o professor, o conhecimento e a criança, buscamos fundamentar a metodologia adotada pela prática pedagógica advinda das oficinas pedagógicas, seu conceito, sua forma de funcionamento e as possibilidades de elaboração de novos conhecimentos pelos escolares a partir da perspectiva da transferência que poderá ser produzida das relações entre os pares e o conhecimento sobre a escrita, mas sem mensurar até que ponto a criança aprendeu ou não, pois nossos objetivos não correspondem ao percentual de aprendizagem do aluno, mas sim em supor as possibilidades de movimentação e sensações no momento da escrita e como esse movimento pode causar desconforto para quem escreve.

3 AS OFICINAS PEDAGÓGICAS

Pensar a organização, a estruturação e a execução das oficinas de escrita passa por ações que priorizam não os meios e os fins, mas o momento de organização dos alunos para escreverem sobre os assuntos que lhes foram solicitados, observando, por meio de suas ações e reações, os significantes existentes nos textos e os que são recalcados para o comparecimento de outros significantes.

Para tentarmos compreender como a criança vivencia a experiência da escrita padrão oferecida pela escola é preciso discutir as relações estabelecidas por ela com a instituição e os indivíduos que dela participam. Ao longo da história, a escola é vista como o lugar de acesso e produção do conhecimento científico, além de oportunizar a convivência com a diversidade de saberes e fazeres daqueles que dela participam. Os problemas vivenciados pela escola nos dias atuais têm sido objeto de pesquisa de várias correntes teóricas, que de uma maneira ou de outra tentam explicar os sucessos e fracassos dessa instituição.

Em suas considerações sobre a escola e suas ações em relação aos que dela querem e fazem parte, Kupfer (2001, p. 86) escreve que essa instituição é “uma máquina de excluir os diferentes”, promovendo a negação e a desqualificação das crianças pelo modo como agem diante dos escolares que participam de suas atividades. O modo de agir passa pelo desencontro com a linguagem do aluno, da prática pedagógica utilizada na execução das aulas, bem como pela concepção do que seria a aprendizagem. Apesar disso, a escola é o lugar de estabelecimento de laços, amor, aceitação, reconhecimento, pertencimento, é onde transita a ideia de normalidade. Como isso ocorre e é vivenciado será diferente de criança para criança, pois a escola promove “o desejo de saber sobre o desejo do outro” (KUPFER, 2001, p. 85) e esse desejo é único para cada um de nós”. As crianças acreditam que o Outro tem a resposta para a sua pergunta, o seu desejo.

Para Freud (1976), é na escola que vivenciaremos novamente os laços da nossa primeira infância: os pais e irmãos serão substituídos por professores, colegas, imagens (ímagos) com as quais viveremos experiências de amor e ódio, sucesso e fracasso, ou seja, “ambivalência”. Sobre o professor, Freud (1976, p. 1) diz:

É nessa fase do desenvolvimento de um jovem que ele entra em contato com os professores, de maneira que agora podemos entender a nossa relação com eles. Estes homens, nem todos pais na realidade, tornaram-se nossos pais substitutos. Foi por isso que, embora ainda bastante jovens, impressionaram-nos como tão maduros e tão inatingivelmente adultos. Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas

ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa.

Refletir sobre esse lugar que é a escola nos faz perceber que a aquisição escrita é também uma maneira de estabelecer laços e reviver experiências com o Outro, de ir em busca do primeiro traço que estará para sempre perdido, mas que nos movimenta às vezes para um lado, às vezes para outro, pois o nosso desejo em ser amado e saber se o Outro tem a resposta não nos deixa parar.

A escolha do gênero textual carta ocorreu porque ele convoca o sujeito a uma resposta ou posicionamento sobre suas ações, é dialogal, além disso, possui um caráter pessoal, já que escrito em primeira pessoa e sempre com um direcionamento da parte que envia e da parte que recebe a carta.

Entendo, ainda, que o gênero carta não é empecilho para os desdobramentos da escrita por parte dos escolares, pois o gênero carrega em si toda a estrutura necessária para a produção textual. Não é o tamanho do texto, nem sua complexidade que interferirão na escrita dos alunos.

Sobre a carta Silva (2002, p. 52) afirma:

A carta foi um dos primeiros gêneros textuais que viabilizou a construção de relações interativas a distância. Isso, sem dúvida, como comentam Thompson (1998) e Bazerman (1999), implicou o surgimento de uma complexa reorganização de padrões de interação humana e todo um aparato técnico e tecnológico, na medida em que se criava uma nova forma de interação social, dissociada do aqui e agora, através da qual se podiam fomentar as transações sociais entre os homens, construir novos contatos interpessoais, consolidá-los, desfazê-los, refazê-los. Essa função social provavelmente é a função fundadora das práticas comunicativas dos gêneros epistolares.

Elaboramos as oito oficinas, com cinquenta minutos cada, com o objetivo de observar, primeiro, como se dá a movimentação das crianças quando convocadas à escrita e, segundo, como elas marcam, em seus textos, os modos de inserção no jogo simbólico da escrita.

Apresentei o planejamento das oficinas à professora regente, que contribuiu diretamente com pontos que ela acreditava serem pertinentes, como a organização da sala, da folha da tarefa e dos momentos de instrução para a escrita dos alunos. Para a realização das atividades, as oficinas foram assim distribuídas:

1ª oficina – A primeira carta.

2ª e 3ª oficinas – Estrutura do gênero textual carta.

4ª oficina – A carta do cachorro Sam.

5ª e 6ª oficinas – O *e-mail*.

7ª e 8ª oficinas – Carta ao personagem central do livro *Dorme, menino, dorme*, de Laura Herrera.

4 AS OFICINAS DE ESCRITA

4.1 Planejamento

Público-alvo: Alunos do 1º ano do Ensino Fundamental

Dados: Produções escritas pelos alunos

Gênero textual: Carta

Duração: 50 minutos cada

4.2 Objetivos

Objetivo Geral: Formular hipóteses a respeito de como se deu a passagem de não escrevente para escrevente.

Objetivos específicos:

- Formular uma suposição sobre o empréstimo de significantes do Outro que comparecem nas produções.
- Analisar e tirar consequências a partir das reações das crianças no momento de convocação para a escrita.
- Comparar os textos produzidos pelas crianças observando os momentos de retrocesso/separação em relação ao Outro na escrita.

4.3 Metodologia

- Apresentar aos alunos o acesso ao gênero carta.
- Solicitar aos alunos a produção da primeira carta como resposta à carta recebida.
- Discutir com os alunos sobre as sensações que vivenciaram ao receberem e escreverem a carta.
- Apresentar a estrutura da carta aos alunos.
- Escrever a segunda carta observando a estrutura do gênero para qualquer pessoa da família.
- Ler a carta produzida.
- Fazer comentários sobre as produções lidas.
- Ler a carta do cachorro Sam.
- Analisar a carta do cachorro Sam observando o assunto e a estrutura.

- Escrever a terceira carta para o cachorro Sam com o objetivo de tranquilizá-lo sobre a situação pela qual ele está passando.
- Ler (seis alunos) a carta produzida.
- Reconhecer o *e-mail* como um gênero textual semelhante à carta.
- Apresentar, no *datashow*, um *e-mail* para os alunos, observando sua estrutura e assunto.
- Escrever um *e-mail* para um colega de sala sobre o que está achando do estudo sobre o gênero carta.
- Repassar os e-mails entre os alunos para serem lidos.
- Escrever uma carta de despedida para a professora/pesquisadora.

1ª Oficina

- Recebimento e leitura da carta enviada pela professora pesquisadora.
- Comentários sobre as cartas recebidas.
- Escrita da carta-resposta à professora/pesquisadora.

2ª e 3ª Oficinas

- Enumeração das sensações vivenciadas ao receberem e escreverem as cartas para a professora/pesquisadora.
- Citação das situações em que escrevemos uma carta, como ela é constituída e se há outras maneiras parecidas com a carta para nos comunicarmos com as pessoas.
- Releitura da carta recebida da professora/ pesquisadora para a observação de sua estrutura.
- Anotações no caderno sobre a estrutura.
- Revisão junto aos alunos sobre a estrutura da carta.
- Elaboração de possibilidades sobre o que escrever na carta para um familiar.
- Solicitação aos alunos para a escrita de uma carta para alguém de sua família.

4ª Oficina

- Leitura da carta do cachorro Sam.
- Discussão sobre a estrutura e o tema da carta do cachorro.
- Escrita da carta para o cachorro Sam tranquilizando-o sobre sua situação.
- Leitura em voz alta das produções escritas.

5ª e 6ª Oficinas

- Apresentação do *e-mail* como gênero textual digital parecido com a carta.
- Observação da estrutura do *e-mail*.
- Escrita de um *e-mail* para um colega de sala.

7ª e 8ª Oficinas

- Leitura do livro literário *Dorme, menino, dorme*, de Laura Herrera.
- Comentários sobre o livro lido.
- Apresentação da gravura para a escrita da carta.
- Orientações para a escrita da carta.

5 DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS NA PESQUISA

5.1 1ª Oficina – A primeira carta

A primeira oficina desenvolvida foi intitulada “A primeira carta”. Nela, os escolares receberam uma carta minha, em que eu me apresentava como professora pesquisadora e os convidava a participar da pesquisa. Nessa aula, a professora regente foi a responsável pela entrega e leitura da carta enviada por mim, bem como pelas orientações sobre como escrever a carta-resposta. A partir da segunda oficina, eu, como professora pesquisadora, fiquei responsável pela condução das atividades das oficinas com os alunos.

Ressalto que a maioria dos escolares, à época do recebimento de minha carta, não escrevia de acordo com as normas da língua padrão ensinada na escola. Muitos deles estavam apenas desenhando e copiando do colega, da professora e do caderno frases e palavras aleatoriamente. Um dos escolares produziu alguns rabiscos que não indicavam nenhuma forma figurativa, enquanto outros produziram desenhos próximos de uma forma padronizada, com contornos convencionais para representar determinada realidade.

Segundo relatos da professora, eles ficaram entusiasmados com o recebimento da carta, em especial porque cada um deles a recebeu nominalmente. A professora disse aos alunos quem eu era e porque estava escrevendo a carta para eles. Os escolares então começaram a dizer que os pais haviam permitido a participação deles na pesquisa e que queriam logo me conhecer.

A professora regente falou sobre a estrutura do gênero textual a partir da estrutura da carta que eles haviam recebido. A organização do gênero foi acompanhada por eles, que iam elaborando questionamentos a respeito do texto. Logo após as discussões, houve a solicitação para a escrita da carta-resposta.

No momento da escrita, os escolares, segundo a professora regente, pareciam aturdidos sobre o que escrever, como escrever. Diante disso, ela propôs que escrevessem da maneira que conseguissem. Alguns perguntaram se poderiam desenhar e ela respondeu que sim; ao final da oficina, as produções textuais foram recolhidas.

A seguir apresento a carta enviada por mim aos alunos.

Quadro 1 – Carta enviada por mim aos alunos

Trindade, 29 de maio de 2018.

Olá,

Talvez você esteja se perguntando quem sou eu, por isso vou me apresentar e dizer o motivo de lhe escrever.

Meu nome é Virgínia, sou professora, já trabalhei com várias crianças e desejo realizar uma pesquisa em sua sala de aula.

Para a realização da pesquisa necessito de sua participação nas atividades e aulas propostas. Posso contar com você? Espero que sim. Logo, logo nos encontraremos.

Desde já agradeço a você pela atenção.

Abraços.
Professora Virgínia Bonfanti.

Fonte: Dados da pesquisa.

O primeiro contato dos alunos com o gênero textual carta pessoal estabeleceu entre mim e os escolares um vínculo de aproximação. Essa situação se estabeleceu porque, a partir do momento em que me dirigi individualmente a cada escolar pelo nome, eu, como remetente, convoquei-os a participar do movimento de escrita para que pudéssemos nos conhecer e estabelecer relações por meio dela. Essa convocação promoveu o deslocamento do aluno de seu posicionamento de apenas ouvinte para uma situação de exercício de representação escrita sobre aquilo que deseja escrever ao seu interlocutor.

Contudo, para todos os envolvidos no movimento da escrita padrão escolar, houve o desconforto no momento de organizar, no papel, as ideias que promoveriam a possibilidade de interação por meio da escrita. Os escolares procuraram, de todas as maneiras possíveis, estabelecer laço/vínculo/relação ao se representarem por meio de palavras escritas em cartazes na sala de aula, no caderno de atividades, no caderno do colega que já consegue escrever convencionalmente ou, ainda, nos desenhos recorrentes em suas escritas.

5.2 2ª e 3ª Oficinas – Estrutura do gênero textual carta

Nas segunda e terceira oficinas, intituladas “Estrutura do gênero textual carta”, fui muito bem recebida pelos escolares ao chegar à sala de aula. Eles disseram que haviam recebido e respondido à minha carta. Pareciam muito empolgados.

Nessa oficina, lembrei como era a estrutura da carta que haviam recebido (copiei-a no quadro) e, a partir dela, trabalhei, além da estrutura do gênero, o assunto nela abordado, o

porquê da sua escrita, a situação em que a carta é utilizada e as formas modernas de carta, como o *e-mail*.

Depois das discussões em grupo sobre o gênero carta, a instrução foi a escrita de uma carta para alguém da família. Sugeri aos alunos que imaginassem que alguém de sua família estivesse distante e que a única forma de entrar em contato seria por meio de uma carta. Perguntei então aos escolares sobre o que escreveriam, para quem, como iniciariam a carta, qual o assunto abordado e como se despediriam.

Os alunos participaram ativamente dos questionamentos, contaram histórias sobre os parentes distantes, as visitas feitas aos parentes, o local de residência, como era o lugar, o que perguntariam a ele, o que diriam sobre si, como iniciariam e terminariam a carta.

Em um primeiro momento, estavam à vontade, participativos, entusiasmados, mas logo o desconforto diante da folha de papel, das linhas, dos espaços vazios, se iniciou. Houve resistência, choro, desespero, olhares assustados, alguns chupavam os dedos, outros puxavam seus cabelos incessantemente, copiavam do colega e de outros textos expostos na sala e no caderno.

A aluna M. L. chorou muito. Disse que não iria escrever, nem desenhar, depois se dispôs a desenhar. Todas as crianças pediram para desenhar depois da escrita da carta. O desenho parecia aliviar a tensão do não comparecimento das palavras.

5.3 4ª Oficina – A carta do cachorro Sam

Na quarta oficina, foram revisados os elementos constitutivos da carta e apresentada uma carta escrita por um cachorro chamado Sam. A carta foi explorada quanto à estrutura e ao assunto abordado. Os escolares participaram efetivamente da oficina, fazendo comentários e alusão a elementos constitutivos do gênero em estudo.

Depois das considerações realizadas acerca da carta do cachorro Sam, foi lhes solicitado que escrevessem ao cachorro, aconselhando-o a não fugir, mas que entrasse em um consenso com os vizinhos para a solução do problema. Antes da escrita foram registradas, no quadro, as possíveis soluções levantadas por eles para o problema do cachorro.

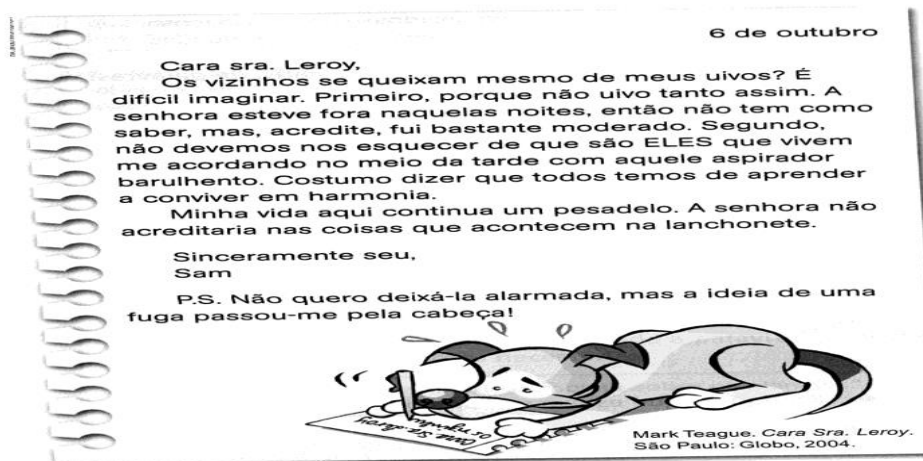
Assim como nas oficinas anteriores, quando convocados a escrever, ficaram inibidos e demonstraram certa resistência e ansiedade ao se deparar com a folha de papel para a escrita.

As tentativas de escrita, porém, foram maiores que nas oficinas anteriores. A aluna M. L., que não havia escrito nada na aula anterior, desenhou e escreveu (copiou) algumas palavras dos cartazes presentes na sala de aula.

O retorno ao desenho foi feito por todos os escolares. Quando me perguntavam se poderiam desenhar e eu respondia que sim, percebi que foi um alívio para eles. Notei, novamente, que há uma implicação do desenho na assimilação da linguagem escrita.

Segue a carta escrita pelo cachorro Sam:

Figura 1 – Carta escrita pelo cachorro Sam



5.4 5ª e 6ª Oficinas – O e-mail

Nas quinta e sexta oficinas, foi apresentado o gênero *e-mail*. Perguntei aos alunos se alguém já havia enviado um *e-mail* ou se já tinham visto alguém o fazendo. A maioria deles respondeu que nunca o fez porque não possuía conta online.

Diante das respostas dos alunos, falei sobre as principais características do *e-mail* e sobre ele ser uma carta virtual. A partir dessas considerações, criamos, somente no quadro, um *e-mail* para cada aluno da sala. Desenhei uma caixa de *e-mail* e simulamos a escrita de um para a diretora da escola. Logo após, os alunos foram orientados a escrever para um colega de sala falando sobre o que haviam achado das aulas sobre o gênero carta.

Solicitei a eles que apenas escrevessem, sem desenhar, mas, mesmo assim muitos deles fizeram desenhos discretos e não muito diferentes do que havia ocorrido nas outras oficinas. No momento da discussão, da apresentação de ideias e de possibilidades de escrita, houve participação intensa por parte das crianças, mas quando entreguei a folha de papel para a escrita do e-mail demonstraram bastante apatia, além da recusa em escrever por parte de alguns.

Esse movimento envolve a busca por significantes que consigam atender, naquele momento, a demanda da representação simbólica. Escrever implica um movimento intenso das operações psíquicas. Para Borges (2008, p. 347):

O significante nasce do apagamento do traço, o que indica a negatividade de que é portador, mas, para se presentificar, recorre a formas tangíveis, visualizáveis, materiais, entre os quais a letra mantém o privilégio. A letra é o espaço vazio, “estrutura localizável do significante”, que faz dela o que é, na medida em que é o significante que permite a sua circulação.

O apagamento do traço revela que houve o recalçamento dele para o comparecimento do significante e entre o estabelecimento de um significante e outro há um corte que representa a falta. Todas as vezes que somos convocados à escrita vivenciamos, no corpo, essa falta que opera entre os significantes e, por não percebermos tal situação já própria de nossa estrutura, sofremos os efeitos da falta de representação simbólica, pois a cada nova convocação para a escrita há não uma superação quanto ao que escrever, mas uma atualização de todo nosso psiquismo para, então, escrevermos conforme a escrita ensinada na escola.

O comparecimento da escrita padrão somente ocorrerá a partir do momento em que o sujeito recalcar desenhos, rabiscos, garatujas; a descoberta da escrita se dará de forma solitária e quando o sujeito estiver completamente envolvido na ordem do simbólico. Para Borges (2008, p. 347), o que recalamos para o comparecimento da escrita é da ordem da significação fálica; por sua vez, aquilo que se apresenta na escrita dos escolares são os rastros do recalcado, é onde o Real e o Simbólico se enlaçam e onde comparece o furo na remissão de um significante a outro.

Não há um tempo determinado para que o comparecimento da escrita se apresente nos textos escritos dos escolares. Não se pode situar um momento exato em que ele apresentará sua escrita, a que segue os padrões da escola; ele fará isso de forma tão solitária, imprevisível, e nós, professores, ficaremos deslumbrados pelo feito da criança.

5.5 7ª e 8ª Oficinas – Carta ao menino que tinha medo de dormir

As sétima e oitava oficinas aconteceram quatro meses após as primeiras. Durante esse período, as crianças participaram com mais frequência de atividades de escritas diversas, o que certamente influenciou na escrita da última carta proposta.

O reencontro com elas foi festivo e todos queriam dizer algo a respeito de suas realizações ao longo dos meses em que não nos vimos, o que aprenderam, quem já estava

escrevendo, lendo, suas participações nas atividades da sala de aula. Conversei por um tempo sobre os assuntos que foram surgindo. Disse-lhes, ao final da conversa informal, que eu havia retornado para concluirmos as nossas oficinas.

A escrita da última carta ocorreu após a leitura do livro literário *Dorme, menino, dorme*, de Laura Herrera. Percebi que os escolares estavam atentos ao assunto e animados com as perguntas que eu ia fazendo durante a leitura da obra. Antes da escrita da carta, solicitei-lhes que apontassem soluções para que o personagem do livro literário, um menino, pudesse dormir. As sugestões foram as mais diversas, dentre elas sugeriram que ele rezasse, contasse carneirinhos, tomasse um chá ou, ainda, um banho quente.

Depois de enumeradas as alternativas para que o garoto dormisse, perguntei aos escolares se eles se recordavam como se escrevia uma carta. Eles então começaram a falar dos elementos constitutivos da carta, mas não em uma ordem fixa. Fiz algumas perguntas relacionadas a essa estrutura, registrando no quadro a ordem de organização da carta. Em seguida, pedi aos alunos que escrevessem ao personagem do livro literário, dando-lhe sugestões sobre como ele poderia dormir sem problemas.

Ao distribuir as folhas para a escrita da carta, percebi que as crianças já estavam meio agitadas e nervosas diante de minha convocação para a atividade. Alguns começaram a escrever, outros colocaram a folha debaixo da mesa e um deles se recusou a escrever. Após determinado período, disse-lhes que fariam a leitura da carta e todos concordaram. A leitura das cartas foi muito participativa, as crianças corriam os dedos pelo texto escrito e liam com muita fluência o que haviam escrito, contudo, a leitura nem sempre correspondia ao registro encontrado na folha de papel. Depois da leitura, recolhi as cartas e me despedi das crianças, agradecendo-lhes pela participação na pesquisa e dizendo-lhes que eu retornaria para fazer-lhes uma visita.

6 CONCLUSÃO

A aquisição da escrita escolar pelas crianças nos anos iniciais de sua vida acadêmica é, para muitos pais e professores, um dos maiores desafios que a criança vivenciará ao longo de seus anos escolares. Diante de tal constatação, muitos professores procuram metodologias com as quais possam desenvolver a aquisição da escrita de seus alunos de maneira rápida e eficiente do ponto de vista da quantidade de alunos que aprenderão a escrever. As ações vivenciadas pela escola exibem práticas pedagógicas que priorizam muito mais o modo de fazer, de escrever, que a ação do sujeito, sua constituição e as relações que ele estabelece com o Outro e sua cultura no movimento para a aquisição da escrita escolar.

Diferentemente, a perspectiva psicanalítica de aquisição da escrita por crianças em idade escolar apresenta, em sua concepção, que a ação de escrever é análoga ao movimento vivenciado pelos indivíduos em sua estruturação desde o seu nascimento até por volta dos seus cinco ou seis anos, momento em que a escola prioriza a aquisição da escrita. Como somos permeados pela linguagem, lugar do simbólico, no momento da escrita vivenciamos uma intensificação das relações dos sujeitos com o Outro, aquele que carrega consigo a estrutura e o funcionamento da língua.

O momento da aquisição da escrita é da ordem do não previsível, uma vez que não há como determinar quando a criança se separa da escrita do Outro. Notamos, contudo, um possível distanciamento entre aquilo que pertence ao discurso do Outro e o que é movimento solitário da escrita do sujeito. Essas marcas estão presentes até mesmo pela ausência de alguns significantes no momento da escrita. Borges (2006, p. 163) nos apresenta as analogias vivenciadas no momento da escrita da seguinte maneira:

Já nos foi possível perceber, à luz da primeira analogia, que a sua escrita é “memória” que denuncia dependência do Outro. Portanto, o circuito simbólico estabelecido pelos discursos orais e escritos, que circulavam na sala de aula, foi determinante de sua constituição. Para estas crianças, o Outro, tal como definido por Lemos – “lugar de funcionamento da língua” –, é os textos orais e escritos que circulam na sala de aula, nos muros da cidade, nas propagandas de outdoors, na televisão etc. É importante observar que o “espaço textual” que possibilita a escrita é inapreensível.

Para escrever, os sujeitos se movimentam em um jogo estabelecido pela linguagem, mas o que ocorre em alguns momentos da escrita é a presença de algo particular dos sujeitos, marcas e traços relacionados ao seu imaginário e que precisam ser recalcados para atenderem às demandas da escrita ensinada na escola. Todo esse movimento de inserção na ordem do simbólico ocorrerá pelo movimento de recalçamento, pois para o comparecimento de um

significante outro terá que ser recalcado. Ademais, devido ao desconforto e às angústias vivenciadas pelos alunos no momento de comparecimento de marcas, traços e desenhos no lugar da escrita convencional, ele os recalcará para evitar o sofrimento do seu corpo físico e pulsional. Todo esse movimento se dá de forma muito particular e não há quem ensine ou medeie essa relação de aquisição da escrita convencional. Há, sim, uma transferência do modo de organização da língua pelo Outro. Diante disso, supomos que a criança que escreve interpreta a organização da língua pelo que o Outro diz e, assim, esta é capturada por ela, perfazendo o movimento de enlaçamento entre o imaginário, o simbólico e o real.

Se a aquisição da escrita acontece pela captura, transferência, laço estabelecido nas relações dos sujeitos por meio da linguagem, não há aqueles que ensinam e aqueles que aprendem, mas sim a possibilidade de organização e interpretação daquilo que o Outro diz para o estabelecimento do pacto simbólico. Sobre esse acontecimento, Borges (2006, p. 165) explica:

A interpretação da professora, sobre o que é a escrita, interpretação esta viabilizada nas situações de ler e escrever, propiciadas em sala de aula, faz Divino recalcar em sua escrita os corações, como efeito de ordem simbólica, não de ensino. O professor não é alguém que “sabe” e comunica esse saber, ou mesmo “facilita” o acesso a esse saber a quem não sabe. O Outro – professor, os colegas, os textos –, como supostos saberes, são lugares de interpretação, porque possibilitam a entrada dos significantes da criança em novas relações. Por meio desse processo, poderão chegar a representar, no sentido da Psicanálise, as propriedades da língua escrita constituída.

Dessa forma, quando a criança recalca marcas, traços, desenhos e até significantes, o faz porque, assim como aqueles que já se inseriram na escrita convencional, está sob a ordem instituída pelo pacto simbólico.

Diante das suposições sobre como os sujeitos se inserem no universo da escrita convencional ensinada na escola, seja abordando os aspectos de constituição dos sujeitos, seja repensando o papel do Outro e da cultura na organização do simbólico, percebemos que chega um momento, na escrita inicial das crianças, em que aquilo que causa desconforto será recalcado, pois causa sofrimento, angústia, desequilíbrio do sujeito, isso porque não está sob a ordem do pacto simbólico instituído pela linguagem.

A prática pedagógica adotada pelos professores alfabetizadores é, então, apenas um modo de organizar como serão abordados os assuntos no dia a dia de sala de aula, mas ressalto que essas organizações são essenciais para que as crianças possam interpretar os acontecimentos que envolvem a escrita padrão da escola, considerando ser a partir de tais interpretações que aquilo que não cabe na escrita padrão será recalcado.

Se a aquisição da escrita é da ordem da transferência, o Outro – professor, colega, texto, cultura – é fundamental para a movimentação dos sujeitos inseridos na língua escrita, pois ele somente se constitui pela relação que estabelece com esse Outro, isto é, pela ordem do simbólico. Sendo assim, quanto mais forem intensificadas as manifestações da língua escrita pela escola, na pessoa do professor, mais as crianças poderão interpretar como ocorre a organização da escrita. Entretanto, toda essa organização ocorre sem delimitação de tempo e espaço; chegará o momento em que os escolares escreverão convencionalmente e nem mesmo o professor entenderá como isso ocorreu.

Por fim, supomos que a organização e o planejamento das práticas pedagógicas são válidas na medida em que colaboram para a apresentação do funcionamento da língua e sua repetição poderá promover o deslocamento do sujeito em relação ao imaginário, simbólico e real. Sem embargo, não é crucial para que as crianças aprendam a escrever, pois a aquisição da escrita se dará em momento impreciso e espaço incerto e demandará do laço estabelecido pelo escolar no acontecimento da transferência, com resultado a saber.

REFERÊNCIAS

- BORGES, Sonia. **O quebra-cabeça**: a alfabetização depois de Lacan. Goiânia: Ed. da UCG, 2006.
- BORGES, Sonia. Letra a letra, o gozo da escrita. **Tempo Psicanalítico**, Rio de Janeiro, v. 40, 2008.
- FREUD, Sigmund. Sobre a psicologia escolar (1914). v. 13. *In: Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- HERRERA, Laura. **Dorme, menino dorme**. 1. ed. São Paulo: Editora Matriz, 2013.
- KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. 2. ed. São Paulo: Escuta, 2001.
- OLIVEIRA, Nadja Rodrigues; TAFURI, Maria Izabel. O método psicanalítico de pesquisa e a clínica: reflexões no contexto da Universidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental** [online], v. 15, n. 4, p. 838-850, 2012. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142012000400007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 dez. 2019.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1415-47142012000400007>.