

## OFICINAS DE APRENDIZAGEM: UM OLHAR INTERDISCIPLINAR SOBRE DIFICULDADES NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR

Virginia Dornelles Baum<sup>1</sup>  
Clarice Lehnen Wolff<sup>2</sup>

### RESUMO

Este resumo versa sobre o ensino da linguagem escrita, mais especificamente no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRGS. Tal temática possui relevância, pois se observa na formação destas crianças algumas dificuldades na aquisição da linguagem escrita em áreas pontuais, como domínio ortográfico e organização textual, as quais necessitam ser tratadas adequadamente para evitar-se a formação de dificuldades de aprendizagem e/ou aversão ao trabalho com a língua materna, seja sob o ponto de vista da escrita ou da leitura. Assim, este trabalho traz uma proposta de manejo escolar sobre questões pontuais no aprendizado e no ensino da linguagem escrita, que foram abordadas de forma interdisciplinar por estas autoras (uma psicopedagoga e uma fonoaudióloga), em parceria com as professoras, sob o formato de oficina, planejadas a partir da demanda docente. A oficina 'Qual é o som?' ocorreu em 2013, e trabalhou trocas ortográficas do tipo surda-sonora com um grupo de alunos de uma turma de terceiro ano. A proposta foi abordar tais questões com base na ludicidade, especialmente com o uso de jogos de linguagem baseados na oralidade, com a paulatina introdução de elementos da escrita. Percebeu-se que as crianças, além de progredirem consideravelmente nas questões iniciais demandadas, ainda apresentaram avanços significativos na sua vinculação com a aprendizagem escolar e no relacionamento entre pares e demais membros da comunidade. Outra experiência foi da oficina 'Minimetragens', que tratou da organização e sistematização de textos narrativos, voltada a alunos com significativas defasagens escolares do quarto ano. A mesma se deu também de forma lúdica, a partir do desafio lançado para as crianças elaborarem uma minimetragem. Ao final dos trabalhos, percebeu-se que estas, além de conseguirem produzir seu vídeo estruturado, também avançaram na escrita de textos, ampliando-os e qualificando-os, e na mudança de atitude perante os desafios escolares. A partir dessas duas propostas, foi possível concluir que um trabalho que une, de forma interdisciplinar, olhares sob o mesmo aspecto da escolarização, potencializa a constituição de redes mais consistentes e efetivas de suporte, colaborando com o processo de inclusão da diversidade na escola regular.

**Palavras-chave:** oficinas; aprendizagem; ludicidade; interdisciplinaridade.

<sup>1</sup> Mestra em Educação pelo PPGEDU-PUCRS; Especialista em Psicopedagogia; Técnica em Assuntos Educacionais do Colégio de Aplicação UFRGS; [vvbaum@gmail.com](mailto:vvbaum@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pelo PPGL-PUCRS; Fonoaudióloga do Curso de Fonoaudiologia da UFRGS; [clarice.lewolff@gmail.com](mailto:clarice.lewolff@gmail.com).

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo trata do ensino da linguagem escrita, mais especificamente no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRGS. Tal temática possui relevância, pois se observa na formação destas crianças algumas dificuldades recorrentes na aquisição da linguagem escrita em áreas pontuais, como o domínio ortográfico e a organização textual, as quais necessitam ser tratadas adequadamente por meio do ensino qualificado a fim de evitar-se a formação do fracasso escolar, de dificuldades de aprendizagem e/ou da aversão ao trabalho com a língua materna, seja sob o ponto de vista da escrita como da leitura.

Assim, este trabalho traz dois relatos de experiência realizados no contexto escolar, que apontam uma proposta de manejo sobre questões pontuais no aprendizado e no ensino da linguagem escrita, que foram abordadas de forma interdisciplinar por estas autoras (uma psicopedagoga e uma fonoaudióloga), em parceria com as professoras titulares das turmas, sob o formato de oficina, as quais foram planejadas a partir da demanda docente. Estas duas experiências acabaram por configurar uma abordagem de trabalho inovadora no contexto da fonoaudiologia e psicopedagogia escolar, ao mesmo tempo em que contribuiu para a formação de novos profissionais nessas áreas.

### 1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO

O Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS é a Unidade da Universidade especializada em Educação Básica e, por sua natureza, campo de inúmeros estágios de alunos desta. Trata-se de uma escola pública, mantida pelo governo federal, reconhecida no estado do Rio Grande do Sul como um pólo de inovação pedagógica e cujo ingresso dos alunos é realizado por meio de sorteio público. Esta escola é dividida em segmentos, conforme a etapa de escolarização atendida.

O trabalho aqui apresentado se deu junto aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conhecido na escola como Projeto Unialfas. Lopez (2010) coloca que, entre os anos de 1954 (ano de sua fundação) e o ano de 1981 (início processo de sorteio público), o Colégio de Aplicação atendia

especialmente alunos das camadas mais privilegiadas da sociedade portoalegrense, mas com a mudança do processo seletivo e, posteriormente, com a transferência de suas dependências do Campus Centro para o Campus do Vale (em 1996) a clientela foi se alterando consideravelmente.

Desde então a equipe dos Anos Iniciais, constituída como Projeto Unialfas em 1999, vem refletindo constantemente sobre as formas mais adequadas de se atender à clientela em suas especificidades e necessidades, a fim de promover experiências de aprendizagens escolares cada vez mais consistentes e que busquem manter o interesse dos alunos na escola. Por isso, ao longo dos anos, investiu-se na inserção de metodologias alternativas de ensino, como a introdução da Iniciação Científica e das Oficinas Curriculares.

## 2 AS OFICINAS DE APRENDIZAGEM

As Oficinas de Aprendizagem foram desenvolvidas aproveitando a lógica das Oficinas Curriculares, as quais são desenvolvidas no Projeto Unialfas desde o ano de 2004. Essas últimas, segundo Lopez (2010), *“tem como finalidade despertar a curiosidade e o prazer por aprender na escola; utiliza, para isso, temáticas diferenciadas do cotidiano escolar, do interesse das crianças”* (BAUM, 2015, p. 24), acontecendo uma vez por semana, com periodicidade semestral e, ao final do semestre, é realizada uma mostra, na qual as crianças exibem os conhecimentos adquiridos para a comunidade escolar. Essa modalidade de ensino é muito bem aceita pelos alunos dos Anos Iniciais, sendo relacionada a um momento lúdico e prazeroso na rotina escolar.

Por sua vez, as Oficinas de Aprendizagem, segundo Baum (2015), surgiram para suprir uma nova demanda no Projeto Unialfas: o tratamento preventivo e/ou paliativo de questões pontuais da escolarização dos alunos, especialmente as relacionadas à aquisição da linguagem escrita, que poderia vir a constituir um fracasso escolar. Contudo, mantendo uma roupagem similar às Oficinas Curriculares.

diferenciavam-se porque propunham prevenir o fracasso escolar e apoiar o processo de escolarização das crianças que frequentam o Projeto Unialfas, agrupando-as conforme as demandas escolares as quais precisavam trabalhar e se apropriar, mas de forma diferenciada das estratégias escolares convencionais. Assim, seriam atendidas as necessidades específicas de cada criança e também haveria a possibilidade de buscar compreender a aprendizagem para além do processo de escolarização, como uma forma de

a criança se colocar no mundo e de agir sobre ele, ressignificando sua relação com o processo de aprendizagem, com a escola, com seus pares e consigo. (BAUM, 2015, p. 26).

Assim, fundamentada em uma proposta eminentemente lúdica, as Oficinas de Aprendizagem visam a constituição de espaços seguros de superação de defasagens escolares, na qual os sujeitos são convidados a participar. Assim, as crianças que nela se integram são vistas como beneficiárias de uma ‘oficina extra’, não aquelas que são depositárias de problemas escolares, favorecendo assim a aceitação à intervenção escolar, o engajamento na proposta e o deslocamento da posição simbólica que esses sujeitos ocupam perante o grupo de pares (BAUM, 2015).

## 2.1 A OFICINA ‘QUAL É O SOM?’

A oficina ‘Qual é o som?’ foi desenvolvida no ano de 2013, a partir das demandas no ensino da linguagem escrita observadas pela professora de uma turma de terceiro ano do EF e discutidas com parte da equipe escolar, no caso uma psicopedagoga e uma fonoaudióloga. Parte significativa da turma, cerca de um terço da mesma, realizava trocas de grafemas que representam os fonemas surdos e sonoros. Identificando-se que estas trocas estavam indo além do momento inicial de alfabetização, sem superação das mesmas, e que sua resolução exige uma abordagem de percepção auditiva como fundamento de intervenção, refletiu-se sobre uma forma alternativa de auxiliar nessa questão dentro da própria escola, possibilitando que o grupo pudesse avançar em sua escrita sem necessariamente ser encaminhado para atendimentos individuais, pelo menos em um primeiro momento. Caso nem todos do grupo conseguissem avançar nesta questão pontual, uma abordagem que tocasse nos fonemas e suas relações com grafemas de igual forma poderia beneficiar e facilitar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, ainda não tão consistente e fluente neste grupo. Como forma de apoiar o processo pedagógico, planejou-se, então, uma oficina para estimular a reflexão sobre a linguagem oral, a leitura e a escrita com estes alunos, baseada em recursos lúdicos de apoio à linguagem. Combinou-se junto com a professora da turma que esta ocorreria durante o período escolar, facilitando a participação de todos, e seria ministrada por um grupo interdisciplinar, composto pela fonoaudióloga, uma extensionista da área de Fonoaudiologia,

e uma psicopedagoga. Os nove alunos convidados aceitaram participar deste trabalho, e foram realizados doze encontros semanais de cerca de uma hora de duração. A professora também separou uma parte do mural da sala para afixar trabalhos desenvolvidos por eles na oficina, mantendo um diálogo entre esta e o universo da sala de aula em si. Para o final do período da oficina, combinou-se que os alunos levariam aos colegas de sala de aula algumas das atividades desenvolvidas e escolhidas por eles para serem compartilhadas, valorizando sua participação e aprendizado neste percurso realizado.

Com o objetivo de estimular a aprendizagem da grafia dos fonemas surdos e sonoros de forma leve e descontraída, ressignificando o lugar de aprendente/ensinante de cada sujeito e do aprendizado na vida desses alunos, as atividades e os jogos propostos foram planejados de modo a convocar a participação do grupo em um grau crescente de complexidade de reflexões e desafios no reconhecimento dos fonemas e suas representações escritas. Houve a preocupação de promover-se a cooperação no grupo, com a escuta das ideias dos colegas e das ministrantes, bem como com a compreensão dos objetivos e das regras das atividades.

Iniciou-se a oficina com um ‘jogo de memória sonoro’ (WOLFF et al., 2014) que trabalhava a consciência mais ampla do reconhecimento dos sons e suas características, como duração, frequência e altura. Seguiu-se com atividades de exploração fono-articulatória, através do uso de gelatina nos pontos de contato da língua para a produção dos sons da fala, observados no próprio corpo e no colega, com o auxílio de um espelho; ‘jogo de escuta’ (WOLFF et al., 2014), em que um participante falava palavras de costas para o grupo, e este precisava identificar qual era o fonema trabalhado que se evidenciava na palavra ouvida, se o surdo ou o sonoro, e este poderia estar no início ou dentro da palavra; ‘palavra puxa palavra’ (WOLFF et al., 2014), em que as crianças eram convidadas a resgatarem palavras a partir de um fonema inicial proposto, uma a uma, sem repeti-las, e ampliando o número de destas cada vez mais, como um facilitador do acesso lexical; ‘som surpresa’, atividade sugerida por um dos integrantes da oficina, a partir das que foram vivenciadas, em que se dizia um fonema e na hora o aluno deveria dizer uma palavra com este; ‘zip-zap-zop’, que exigia atenção auditiva e um movimento a partir de cada um dos comandos verbais; e, por fim, atividades de sistematização da correspondência destes fonemas na escrita – as correspondências

com os grafemas foram trabalhadas ao longo da oficina e depois foram inseridas em jogos como 'stop', elaboração de frases escritas engraçadas em que se repetia por várias vezes um grafema, entre outras.

O tipo de metodologia proposta, envolvendo ludicidade e jogos com a linguagem oral e escrita, trouxe resultados positivos significativos observados no grupo e nas suas produções, indo ainda além da melhora na questão das trocas entre grafemas surdos e sonoros. Alguns dos resultados observados foram: aumento do nível de atenção à linguagem oral; maior iniciativa de reflexão sobre a forma da linguagem; melhora na consciência da relação fonema/grafema em geral; o aparecimento de momentos de escrita textual espontânea por alunos habitualmente resistentes a esse tipo de atividade em sala de aula; aspectos de ressignificação de seu processo de aprendizagem, percebido através de seu maior comprometimento com o processo de escolarização e na forma dos alunos se colocarem no grupo, dispondo-se a expressarem-se mais na fala e na leitura também. Percebeu-se que as crianças, além de progredirem consideravelmente nas questões iniciais demandadas, ainda apresentaram avanços significativos na sua vinculação com a aprendizagem escolar e no relacionamento entre pares e demais membros da comunidade.

## 2.2 A OFICINA 'MINIMETRAGENS'

Outra experiência foi da oficina 'Minimetragens', a qual tratou da organização e sistematização de textos narrativos, voltada a alunos com significativas defasagens escolares e que frequentavam o quarto ano do Ensino Fundamental. A demanda foi identificada pela psicopedagoga da escola e pelas professoras polivalentes<sup>3</sup> que trabalhavam com esta etapa. Observou-se que, dentre as duas turmas de quartos anos, aproximadamente doze crianças apresentavam tal questão, o que representava aproximadamente vinte e cinco por cento do total de alunos dos quartos anos. Contudo, alguns deles já estavam em atendimento externo psicopedagógico e frequentando o Laboratório de Aprendizagem<sup>4</sup> da escola; assim, esta oficina

---

<sup>3</sup> Chama-se professora polivalente, a professora pedagoga que é a principal responsável pelas atividades de ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>4</sup> Chama-se Laboratório de Aprendizagem o espaço ofertado no contra turno das aulas regulares com vistas à recuperação de conteúdos escolares.

acabou por atender dez dessas crianças, as quais não tinham sobreposição de atendimentos. Cabe ressaltar que, segundo Baum (2015), foi possível identificar, a partir do histórico das crianças na escola, que todas elas partilhavam do mesmo sentimento de incapacidade perante a escrita, muitas delas, inclusive, evitando-a.

A Oficina Minimetragens foi ministrada também no turno regular das aulas, em horário pré-agendado com a professora da turma, com periodicidade semanal. Ao todo foram realizados oito encontros, nos quais as crianças foram responsáveis pela produção de uma minimetragem (vídeo de curta duração, o qual deveria exibir uma história completa). A mesma se deu também de forma lúdica, a partir do desafio lançado para as crianças de elaborarem suas próprias minimetragens. Desta forma, buscava-se trabalhar a narrativa sob outro ponto de vista e com outra finalidade que não o que as crianças temiam: a escrita textual escolar.

O trabalho foi desenvolvido em duplas de crianças com o apoio constante de um adulto (psicopedagoga, fonoaudióloga e outras quatro estagiárias de Fonoaudiologia). A oficina iniciou-se com a apresentação de uma minimetragem e posterior exploração do roteiro da mesma, no qual foram pontuados aspectos importantes sobre a construção de um roteiro de texto, como introdução, desenvolvimento e conclusão. Esta se caracterizava pela produção simples, utilizando-se bonecos, objetos de uso diário e desenhos como cenário. Elaborou-se, na sequência, um cronograma de atividades, de forma a viabilizar a produção da minimetragem por cada dupla no tempo que era disponibilizado (até o encerramento do semestre). Nesse mesmo dia, combinou-se que ao final dos trabalhos seria feita uma exibição dos vídeos aos colegas das duas turmas. Num segundo momento, passou-se ao momento de escrita dos roteiros das minimetragens, em que as crianças necessitaram de maior sustentação dos adultos, de forma a mantê-los na proposta. Posteriormente, foram realizados os momentos de construção de cenários, de ensaios, de filmagens, de edição e, por fim, a mostra aos colegas.

Ao final dos trabalhos, percebeu-se que as crianças que participaram da oficina, além de conseguirem produzir seu vídeo estruturado, também avançaram na escrita de textos, ampliando-os e qualificando-os, e na mudança de atitude perante os desafios escolares e seus pares. Percebeu-se, nitidamente, sua maior interação em sala de aula, maior disponibilidade a abrir-se

para novas aprendizagens escolares e mais atitudes de questionar quando necessário, o que demonstra uma redução no medo de exporem-se como sujeitos da aprendizagem.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: AÇÃO INTERDISCIPLINAR PARA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

O objetivo por trás das Oficinas de Aprendizagem é unir esforços e conhecimentos com vistas a proporcionar às crianças, as quais enfrentavam alguma dificuldade no seu processo de escolarização, ações interdisciplinares e espaços em que pudessem ressignificarem-se e superar tais questões, o que evitaria, assim, a constituição do fracasso escolar e suas consequências. Chamat (2008), afirma que o fracasso escolar afeta o indivíduo como um todo, fazendo com que esse incorpore um estigma de incompetência, impedindo-o de outras realizações na vida. A autora coloca que tais repercussões são graves, pois a criança *“poderá desenvolver uma péssima imagem de si mesmo”* (p. 16), o que a leva a abandonar os estudos e culminando no desenvolvimento de *“um adulto infeliz e com estigma de fracassado”* (p. 16). Por tal razão, uma escola preocupada com a inclusão da diversidade deve estar atenta a tal questão e nela intervir preventivamente.

Pensar o trabalho com a diversidade no contexto escolar e, em especial, quando se trata de sujeitos com riscos de desenvolvimento de fracasso escolar, exige que o problema seja abordado sob diferentes olhares e por isso, o trabalho multidisciplinar não basta, há a necessidade de um trabalho integrado, coeso e próximo para que se possa abordar a situação em sua complexidade, o que se aproxima da perspectiva de interdisciplinaridade abordada por Fazenda (1991):

O ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, de novos métodos, de uma nova pedagogia, cuja tônica primeira é a superação do monólogo e a instauração de uma prática dialógica. Para tanto, faz-se necessária a eliminação das barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas que pretendem desenvolvê-las. (p. 33).

#### 3.1 A DIMENSÃO LÚDICA NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

A dimensão lúdica entra como forte aliada na prevenção e tratamento do fracasso escolar, uma vez que abre um espaço de ressignificação da aprendizagem escolar sob um ponto de vista que para a criança surge como mais natural. Segundo Macedo, Petty e Passos (2005) a ludicidade é

a forma típica pela qual a criança compreender o mundo. Os mesmos autores 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. Para tais autores, para uma atividade ser lúdica ela deve conter algumas características:

- Gerar prazer funcional: refere-se ao fato de a atividade gerar o prazer e o desafio naquele momento;
- Ser desafiadora e surpreendente: refere-se especialmente ao interesse que a atividade desperta;
- Ser possível: refere- e ao fato de que não se realizam tarefas impossíveis;
- Possuir dimensão simbólica: refere-se ao fato de que há relação entre a atividade e a pessoa que a realiza, o que lhe confere um sentido particular que inclui o sujeito na atividade e a atividade no sujeito;
- Expressar-se de modo construtivo ou relacional: propõe considerar algo sob diferentes pontos de vista, mas sempre tendo um foco, um objetivo claro a ser alcançado.

Por este ponto de vista, a dimensão lúdica abarca muito mais que propostas que incluam jogos e brincadeiras. Ela, na realidade, *“refere-se ao 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, 2005, p. 22), sendo assim, responsável por despertar o desejo de conhecer e sustentá-lo durante todo o processo de aprendizagem. Tal ideia é complementada por Fernández (1991), a qual aponta que a *“aprendizagem é um processo cuja matriz é vincular e lúdica e sua raiz corporal”* (p. 48) e, quanto mais a escola conseguir se aproximar desse processo natural de posicionamento perante a vida, melhor atenderá às necessidades dos sujeitos e às expectativas sociais quanto a escolarização. Wolff et al. (2014) destaca ainda que:

a escola, ao se propor a conceber a aprendizagem para além da transmissão de conteúdos, deve rever suas didáticas de modo a promover sujeitos mais capazes e seguros à medida que dominam e se apropriam do conhecimento. Para tal tarefa é de fundamental importância que o sujeito perceba-se na escola e frente a aprendizagem escolar como autor de seu pensamento, enquanto sujeito ativo no processo de aprendizagem, especialmente quando tratamos com crianças que apresentam alguma defasagem em seu processo de escolarização. (p. 03)

### 3.2 ASPECTOS DO ENSINO DA LINGUAGEM RELACIONADOS À CONSCIÊNCIA TEXTUAL

De acordo com Spinillo (2015), a escrita de textos envolve três instâncias básicas: o planejamento, a textualização, e a revisão. Dessa forma,

O planejamento é um processo de natureza pré-linguística que envolve armazenamento, seleção e avaliação de ideias que podem fazer parte do texto a ser elaborado, requerendo que o escritor pense acerca da organização do texto, de seus objetivos e do destinatário a quem o texto é endereçado. A textualização, por sua vez, ocorre no plano linguístico, sendo responsável pelas escolhas linguísticas (ortográficas, sintáticas, lexicais etc.), que o escritor faz com vistas a materializar o texto emergente (SPINILLO, 2015, p. 02).

A revisão, por sua vez, envolve basicamente uma avaliação sobre o que já foi produzido e a identificação de aspectos a serem alterados e reescritos, o que pode ser feito individualmente ou com interlocução, como no caso das Oficinas de Aprendizagem realizadas, quando a monitora de cada dupla fazia este papel de interlocutor junto às crianças. Na revisão colaborativa, segundo investigação de Spinillo (2015), observou-se que tanto os aspectos formais como os semânticos costumam ser considerados, apontando que este tipo de revisão costuma ampliar-se tanto em direção aos aspectos de conteúdo (o que irá se escrever) como aos da forma (como irá se escrever).

A consciência linguística, que se refere basicamente à capacidade do sujeito para pensar ou refletir sobre a expressão linguística, operando-a em seus distintos níveis (GOMBERT, 1992), é um aspecto a ser considerado tanto na progressão da capacidade de compreensão textual como também na de sua produção. Os elementos linguísticos de um texto abrangem todos aqueles que formam a linguagem, ou seja, os fônicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e textuais. Na 'Oficina Qual é o som?' os aspectos de consciência fonológica, enfocando a relação fonema-grafema, foram os mais trabalhados, numa perspectiva de escrita textual. Na 'Oficina Minimetragens', foi dada ênfase aos aspectos da consciência textual.

Spinillo e Simões (2003) referem que, tradicionalmente, os estudos em consciência textual abordam aspectos macrolinguísticos e microlinguísticos. Os aspectos macrolinguísticos são os relacionados à coerência interna ou externa do texto, estando vinculados a questões de compreensão, e também àqueles que tratam da estrutura e organização do texto em si. O foco de atenção, nesse caso, dirige-se à forma como este se configura linguisticamente. Os aspectos microlinguísticos da consciência textual, por sua vez, são os que englobam os elementos coesivos e de pontuação.

Transpondo esses aspectos para a prática do ensino, Pereira e Scliar-Cabral (2012) sintetizam que a consciência textual focaliza as relações textuais internas e suas relações com o contexto, ou seja, a estrutura, a coesão e a coerência. A estrutura se refere à organização global do texto, *“à moldura que lhe dá o formato”* (PEREIRA e SCLiar-CABRAL, 2012, p. 25-26), aos seus componentes constitutivos (parágrafos e frases), às sequências linguísticas dominantes, ou seja, a todos os componentes que permitem categorizá-lo como gênero textual. A coesão abrange os elos linguísticos que determinam a relação entre as palavras, as frases e os parágrafos, permitindo que o texto se torne uma efetiva unidade linguística significativa (PEREIRA e SCLiar-CABRAL, 2012). As questões relacionadas à coerência são mais diretamente ligadas ao conteúdo do texto, levando em conta seus vínculos internos e suas relações com o entorno sociocultural. Suas bases são semânticas e pragmáticas.

Essas noções são fundamentais para o ensino da leitura e da escrita, e foram tocadas nas presentes Oficinas de Aprendizagem.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conceber uma escola preocupada com o desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos e que busca colaborar para formação integral dos sujeitos, deve perceber as relações de ensino, de aprendizagem e de vinculação sob o um ponto de vista interdisciplinar e relacional, valorizando a interação dos conhecimentos e potencialidades de cada um em benefício do progresso das aprendizagens dos alunos e da auto-formação docente e do corpo técnico, qualificando com isso o conjunto de todos os processos. Essa percepção que concebe que cada

sujeito faz parte de um mesmo todo, segundo Macedo (2005), “*desafia o professor a refletir sobre a insuficiência de seus recursos pedagógicos*” (p. 21) frente a situações que os extrapolam, daí a necessidade de cada sujeito da relação comprometer-se com o todo com vistas a superação dos desafios impostos pela diversidade de processos de aprendizagem, desenvolvendo, assim, um sistema de interdependência, na qual cada sujeito ou conhecimento não podem mais ser vistos isoladamente, mas como características complementares de um mesmo todo e definidos pela relação que os aproxima.

Ou seja, no caso das Oficinas de Aprendizagem, há a associação de diferentes áreas de conhecimento (no caso, a psicopedagogia, a pedagogia, a fonoaudiologia e a linguística) com vista a dar conta de um determinado objetivo: intervir nas defasagens escolares relacionadas à aquisição da linguagem escrita e da leitura em escolares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Durante o planejamento e a execução da proposta, percebe-se a presença de todos os conhecimentos apoiando as atividades de ensino, ao mesmo tempo em que, todos os profissionais envolvidos abem-se para tais conhecimentos e os aplicam em suas práticas junto aos alunos, constituindo, assim, redes de suporte ao ensino, promotoras de desenvolvimento da aprendizagem escolar.

A partir dessas duas propostas, foi possível concluir que um trabalho que une, de forma interdisciplinar, olhares sob o mesmo aspecto da escolarização, potencializa a constituição de redes mais consistentes e efetivas de suporte, colaborando com o processo de inclusão da diversidade na escola regular.

## REFERÊNCIAS

BAUM, Virginia Dornelles. **Minimetragens**: um olhar (psico)pedagógico sobre a escolarização através de uma Oficina de Aprendizagem. 2015. 275 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

CHAMAT, Leila Sara José. **Técnicas de intervenção psicopedagógica**: para dificuldades e problemas de aprendizagem. São Paulo: Vetor, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada**: abordagem Psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

GOMBERT, Jean Émile. **Metalinguistic development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

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 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

MACEDO, Lino de. **Ensaio Pedagógico**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

PEREIRA, Vera Wannmacher. Aprendizado da leitura e consciência linguística. **Anais do IX Encontro do CELSUL**. Palhoça, SC, Universidade do Sul de Santa Catarina. Out. 2010.

PEREIRA, Vera Wannmacher; SCLiar-CABRAL, Leonor. **Compreensão de textos e consciência textual**. Florianópolis: Editora Insular, 2012.

SPINILLO, Alina Galvão; MAHON, Erika da Rocha. Compreensão de Texto em Crianças: Comparações entre Diferentes Classes de Inferência a partir de uma Metodologia On-line. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 20, n. 3, 463-471, 2007. Disponível em: <[www.scielo.br/prc](http://www.scielo.br/prc)>. Acesso em: 21 ago. 2011.

SPINILLO, Alina. **A revisão textual feita individualmente e em colaboração**: há diferenças? Revista Prolíngua, 10 (1), p. 230-40, 2015.

WOLFF, Clarice L.; BAUM, Virginia; LANHI, Fernanda; BASTARRICA, Tâmis G. Qual é o Som? Relato de experiência interdisciplinar no Colégio de Aplicação da UFRGS. In. Anais do II Colóquio: Diálogos entre Linguagem e Educação, IX Encontro do NEL e II Seminário do PIBID de Letras da FURB. **Anais... FURB**: Blumenau, 2014. Disponível em: <[http://www.tecnoevento.com.br/nel2014/anais/artigos/art28\\_2.pdf](http://www.tecnoevento.com.br/nel2014/anais/artigos/art28_2.pdf)>. Acesso em: 11 ago. 2016.