

**FACULDADES DOCTUM DE SERRA
CURSO DE PEDAGOGIA**

DANIELE ROSARIO DA SILVA

ELLEN SANNY BENFICA DE SOUZA

**ALFABETIZAÇÃO: O ERRO COMO PROCESSO CONSTRUTIVO
NA AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA**

**SERRA | ES
2019**

DANIELE ROSARIO DA SILVA

ELLEN SANNY BENFICA DE SOUZA

**ALFABETIZAÇÃO: O ERRO COMO PROCESSO CONSTRUTIVO
NA AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido às
Faculdades Doctum de Serra, Curso de
Pedagogia, como requisito parcial para obtenção
do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lilian Pereira Menenguci.

**SERRA | ES
2019**

DANIELE ROSARIO DA SILVA

ELLEN SANNY BENFICA DE SOUZA

**O ERRO COMO PROCESSO CONSTRUTIVO
NA AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA**

Artigo Científico apresentado às Faculdades Doctum de Serra, Curso de Pedagogia, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovada em 09/12/2019, pela banca composta pelas professoras:

PROF^a DR^a LILIAN PEREIRA MENENGUCI
ORIENTADORA

PROF^a MR^a VERÔNICA DEVENS COSTA
EXAMINADORA

ALFABETIZAÇÃO: O ERRO COMO PROCESSO CONSTRUTIVO NA AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA¹

SILVA, Daniele Rosaria da.
SOUZA, Ellen Sanny Benfica de.²

RESUMO

O presente artigo, resultado de uma pesquisa de natureza qualitativa, teve como objetivo compreender de que forma as professoras e os professores, especialmente, lidam com o 'erro' no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita pelos alunos. Para isso, enveredou no universo de uma escola pública municipal de ensino fundamental, localizada na cidade de Serra (ES). Para a coleta de dados, além da aplicação de questionários, realizou uma oficina de escrita, destinada aos estudantes do ensino fundamental, promovida pelas alunas-pesquisadoras. A fundamentação teórica se deu a partir da contribuição de autores como Luiz Carlos Cagliari, Emília Ferreiro, Jean Piaget e Magda Soares. Conclui, entre outras questões, que a forma como se concebe a alfabetização, e tudo o que circunda o seu universo, pode influenciar a maneira de se conduzir o processo de ensino e aprendizagem, da leitura e da escrita, e a produção de (in) sucessos escolares.

Palavras-chave: Alfabetização, Educação infantil, Prática Docente.

INTRODUÇÃO

Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem.

Emília Ferreiro (1995, p.31).

Existem muitos debates em relação ao processo de alfabetização. Isso vai desde as políticas educacionais, passando pela formação de professores alfabetizadores, a escolha

¹ O presente texto corresponde ao Trabalho de Conclusão de Curso produzido como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob orientação da Prof^a Dr^a Lilian Pereira Menenguci no ano de 2019/2.

² Alunas do curso de Pedagogia das Faculdades Doctum de Serra, turma 2019/2. E-mail das autoras: (rsdaniele1@gmail.com e sanny.ellen98@gmail.com)

do método, as condições concretas da escola para garantir o direito à leitura e à escrita bem como o papel das famílias do longo do processo de escolarização, principalmente da alfabetização, dos seus filhos.

Historicamente, contudo, pode-se notar as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita em crianças do ensino fundamental e mesmo as dificuldades das professoras e dos professores no processo de mediação dessas aprendizagens. Em consequência desse quadro, em muitas situações, são produzidos sujeitos sem condições de autonomia

Essa questão envolve toda a comunidade escolar e tem como consequência a produção de aspectos sociais, gerando sujeitos sem condições de autonomia frente à sua escolaridade e efetiva aquisição e uso da língua materna o que, sabemos, é um direito.

Apesar dos inúmeros avanços no campo da Alfabetização, ainda se vê, atualmente, uma série de questionamentos, sobretudo em relação aos métodos utilizados no processo alfabetizador. Exemplo disso é o novo texto da Política Nacional de Alfabetização Nacional, do Governo Federal, que prioriza o 'método fônico' no processo de alfabetização.

O 'método fônico', que integra o conjunto dos métodos considerados tradicionais, tem como uma das suas premissas ir do simples para o complexo. A partir dele, os alunos aprendem, primeiramente, que já uma relação entre grafema e fonema (sons e letras). O método ainda preza pela instrução formal realizada pelo docente e envolve práticas repetitivas de exercícios variados. Os textos utilizados nessa perspectiva não são, necessariamente, contextualizados e/ou voltados para as características inerentes aos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Diante desse cenário é importante refletir sobre o lugar e o papel do erro no processo de aprendizagem, sobretudo, na aquisição e desenvolvimento da escrita. De que maneira as professoras e os professores compreendem e lidam com o 'errado' nesse processo na educação básica?

Com a intenção de responder à essas perguntas, investimos numa pesquisa de natureza qualitativa, que teve como objetivo compreender o 'erro' no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita, realizada numa escola de ensino fundamental localizada na

cidade de Serra (ES). Para a coleta de dados, utilizamo-nos da aplicação de questionários e também da realização de uma oficina de escrita com estudantes do ensino fundamental. Teoricamente, o estudo contou com contribuições de autores como Luiz Carlos Cagliari, Emília Ferreiro, Jean Piaget e Magda Soares.

O presente artigo, fruto da pesquisa realizada, está organizado em quatro seções. Na primeira delas, intitulada “*Alfabetização, teorias e práticas: breve revisão de literatura*” apresentamos a contribuição de três estudos, desenvolvidos em nível de pós-graduação, *lato e strictu sensu*, acerca do tema.

Em seguida, na seção “*Alfabetização: das questões conceituais às práticas pedagógicas no processo de aquisição da linguagem escrita*”, desenvolvemos conceitos e/ou definições acerca de temas inerentes à alfabetização, como: conceito de alfabetização; conceito de letramento; conceito de escrita; linguagem; linguística e ainda considerações sobre ‘certo’, ‘errado’ e ‘diferente’.

A terceira seção do texto, sob o tema “*O erro como processo construtivo: percurso metodológico, apresentação e análise de dados*”, traz a natureza e o tipo da pesquisa, o universo de investigação, a apresentação dos sujeitos, os instrumentos de coleta de dados, os dados, propriamente ditos, e suas respectivas análises.

Nas “*Considerações finais*”, última seção do texto, apresentamos as aprendizagens resultantes do estudo, tanto em relação à iniciação científica quanto à forma como professoras e professores compreendem e lidam com o erro no processo de aprendizagem, aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita e a na percepção acerca do que o estudo revelou.

Esperamos, a partir deste estudo, contribuir com a educação, de forma geral, e com os processos alfabetizadores, de maneira específica. Apostamos no direito à aprendizagem, da leitura e da escrita, como elemento fundamental na formação humana e cidadã.

1 ALFABETIZAÇÃO TEORIAS E PRÁTICAS: BREVE REVISÃO DE LITERATURA

Esta seção do texto tem como objetivo apresentar o que tem sido produzido acerca do tema alfabetização. Para isso, apresenta, numa breve revisão de literatura, três estudos, desenvolvidos em pós-graduações, lato e strictu sensu, que contribuiriam para a ampliação de conhecimento acerca do tema.

O primeiro estudo, "*A mediação pedagógica da professora: o erro na sala de aula*", é de Souza (2006), e foi realizado pela Universidade Estadual de Campinas (UEC), em nível de tese-doutorado. A pesquisa teve o objetivo de observar, analisar e descrever os elementos constitutivos das relações de mediação dos docentes, que se efetivaram no cotidiano de uma sala de aula da primeira série do ensino fundamental, visando à superação e compreensão do erro produzido por seus alunos. Do ponto de vista metodológico, tratou-se de uma pesquisa qualitativa-participante, analisando a vivência de docente que atuam em salas de aula de 1ª à 4ª série do 1º grau, atualmente 1º ao 4º ano, inicial, do ensino fundamental.

O estudo de Souza (2006) constatou que o cotidiano pedagógico assume um papel preponderante na constituição do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno e do ensino do professor. Nesse processo de estudos se sobrepõe um alerta para que os professores procurem refletir e compreender a importância da mediação pedagógica diante dos 'erros' dos seus alunos, averiguando quais os mecanismos subjacentes e como devem agir em relação aos mesmos.

Entre os principais autores utilizados por Souza (2006) encontramos Ferreiro e Teberosky (1987), Cagliari (1989), Macedo (1993;1994;1995), Hoffmann (1993), Romano (1994) e Esteban (1992 e 2001).

O segundo estudo, "*Alfabetização e letramento: as concepções e as práticas educativas de uma professora do 2º ano do ensino fundamental*", são de Mota (2011), e foi realizado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), em nível de pós-graduação. O estudo teve como objetivo analisar as concepções teóricas e as práticas de ensino em alfabetização

desenvolvidas no 2º ano do ensino fundamental. Para a coleta de dados, se utilizou da realização de entrevistas analisando a docência na teoria e na prática.

O estudo de Mota (2011) mostra que há a necessidade de mais pesquisas dessa natureza com o objetivo de conhecer as práticas da sala de aula que podem, a partir das contribuições teóricas, contribuir para ressignificar as práticas alfabetizadoras.

Entre os principais autores utilizados por Mota (2011) encontramos Bogdan & Biklen(1994), Lüdke & André (1986), Szymanski (2002), Cagliari(2006), Mortatti(2004) e Soares(2003).

O terceiro estudo, "*Refletindo sobre a importância do erro construtivo na alfabetização*", de Fernandes (2004), foi realizado pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), em nível de pós-graduação lato sensu. A pesquisa teve como objetivo analisar os erros cometidos ao longo do processo da escrita e seu funcionamento analisando, sobretudo, a lógica do pensamento infantil. Teoricamente, os estudos de Fernandes se sustentaram nas concepções e contribuições de autores como Piaget (1986), Ferreiro & Teberosky (1995), Paulo Freire (1983) e Moll (2005).

O estudo de Fernandes (2004) concluiu que o professor desempenha um papel fundamental no decorrer da vida acadêmica de cada aluno. Cabe ao professor auxiliar, problematizar, questionar e discutir em sala de aula. Sendo assim, o professor é o parceiro que ajuda na aprendizagem e não o único a deter conhecimento.

As três pesquisas nos revelam a importância da alfabetização na vida de cada indivíduo, ressaltando o 'erro' no processo construtivo de cada criança. Nesse processo de transformação, se faz necessário desenvolver atividades pedagógicas significativas que auxiliam na aprendizagem, incorporando os conhecimentos prévios dos alunos e assim ajudando-os a construir a sua aprendizagem de forma significativa. Em geral, o foco do trabalho de alfabetizador na escola se volta para conteúdos que são tomados

isoladamente dentro de práticas também isoladas, com as mudanças pedagógicas ocorridas na área da alfabetização.

Adotar uma postura dialógica frente à aprendizagem docente é reconhecer que as palavras alheias, após serem compreendidas de modo ativo, acabam estruturando outras e novas palavras. Com isso, cria a possibilidade para que novos significados sejam construídos e as práticas docentes sejam reelaboradas.

Mas, o que estamos entendendo, neste estudo, como alfabetização? De que forma temos caracterizado a alfabetização, na perspectiva do letramento? Como compreendemos a escrita, especialmente? O que pensamos acerca da linguagem e da linguística? Por fim, para este estudo talvez o mais importante, o que temos considerado, ‘erro’?

2 ALFABETIZAÇÕES: DAS QUESTÕES CONCEITUAIS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Esta seção do artigo tem como objetivo apresentar os conceitos que sustentaram a pesquisa tanto quanto o texto propriamente dito. Para isso, recorreremos à autores e pesquisadores cujas contribuições para a Educação e para a Alfabetização se constituem como fundamentais.

Nesse sentido, chegamos ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como uma das referências mais importantes do país no que tange à produção de conteúdos para e na área de Alfabetização, Leitura e Escrita.

Entre as produções mais significativas do Ceale, nos últimos anos, consta o Glossário Ceale. Uma produção que reúne termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores que foi definido, a partir de várias possibilidades dicionarizadas, como “conjunto de termos de uma área de conhecimento e seus significados”, destinada tanto aos professores da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental que estão envolvidos com a alfabetização numa perspectiva do letramento.

A palavra alfabetização é de uso comum e frequente, não só no léxico específico de profissionais do ensino e da Educação, mas também no léxico de todos os indivíduos, alfabetizados ou não, de uma sociedade letrada. Entre estes últimos, há em geral concordância quanto ao conceito que a palavra alfabetização nomeia: pergunte-se a qualquer pessoa o que é alfabetização, e a resposta dificilmente será outra que não a de que alfabetização é “o processo de ensinar a ler e a escrever”, afirma a professora Soares (2019).

Se ensinar a ler e a escrever é o que define a Alfabetização, que significado tem, então, o letramento nesse processo? A obra *“Letramento: um tema em três gêneros”*, de Soares (2005), uma das mais importantes da área, traz uma definição importante do letramento, numa dimensão social, que afirma que:

Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (Soares, 2005, p 72).

Então, o que é a escrita? Em seu livro *“No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”*, Mary A. Kato, (1990), define que “a escrita é aquela que pretende representar a fala da forma mais natural possível” (p.11). Se estamos dizendo de uma possibilidade de representar, nesse caso por meio da escrita, podemos entender que estamos falando, por consequência, da linguagem.

Uma das publicações mais recentes da professora Magda Soares, nomeada *“Linguagem e escola: uma perspectiva social”*, (2017), traz uma questão importante nessa direção. De maneira geral, a professora de Soares aponta que as dificuldades na aquisição do saber estão, em boa parte, associadas, a problemas de linguagem. Segundo a autora, “é intransponível o conflito entre a linguagem de uma escola histórica e socialmente criada para atender às camadas privilegiadas e a linguagem das camadas populares que, continua sendo censurada e estigmatizada” (2017). Logo, nesse cenário, a atuação docente ganha ainda mais relevância no enfrentamento da *teoria da deficiência cultural*, que patologizou a pobreza.

Para o professor Marcos Bagno, da Universidade Federal de Brasília (UnB), o termo linguagem tem muitos significados e sentidos. De acordo com ele, dois deles são os mais importantes.

O primeiro, que compreende a linguagem enquanto faculdade cognitiva exclusiva da espécie humana – o que permite a cada indivíduo representar expressar, simbolicamente, sua experiência de vida, assim como adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento (2019).

A segunda definição de linguagem, para Bagno (2019) é decorrente da primeira: “todo e qualquer sistema de signos empregados pelos seres humanos na produção de sentido”, isto é, para expressar sua faculdade de representação da experiência e do conhecimento. É dessa segunda acepção de linguagem que provém uma distinção fundamental: a de linguagem verbal e linguagem não verbal.

A linguagem verbal é aquela que se expressa por meio do verbo (termo de origem latina que significa “palavra”), ou seja, da língua, que é, de longe, o sistema de signos mais completo, complexo, flexível e adaptável de todos: não por acaso, é de língua que deriva a palavra linguagem, pois toda linguagem é sempre uma “imitação da língua”, uma tentativa de produção de sentido tão eficiente quanto a que se realiza linguisticamente.

Contribuição mais que fundamental para pensar a linguagem, tanto do ponto de vista conceitual quanto numa perspectiva cultural, é a obra “*Pensamento e Linguagem*”, de L. S. Vigotski (1993) que, além de trazer uma teorização que fundamenta o desenvolvimento intelectual, também se constituiu, ao longo da história, uma teoria da educação.

As relações entre linguagem e cultura constituem questão importante para as práticas alfabetizadoras na perspectiva do letramento. Nesse sentido, pensar acerca de como essa linguagem, escrita e também falada, é praticada, faz toda a diferença no processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita.

A compreensão da natureza da escrita e de suas funções e usos é indispensável a quem se dedica à alfabetização. Isso, sem perder de vista o papel que a escola desempenha na sociedade. Essa questão evidencia a importância dos conhecimentos linguísticos na interpretação e na busca de soluções de problemas técnicos relacionados à fala, à escrita e à leitura.

Na obra “*Alfabetização e Linguística*”, (2009), de Luiz Carlos Cagliari, o autor chama a atenção para o que a linguística pode fazer em benefício da aquisição e desenvolvimento da escrita. Para o autor, a linguística é “o estudo científico da linguagem. Está voltada para a explicação de como a linguagem humana funciona e de como são as línguas em particular” (p.36).

Assim, de algum modo, temos a oportunidade de repensar e mesmo ressignificar o que temos chamado de ‘certo’, de ‘errado’ e de ‘diferente’ no processo de alfabetização que, sem dúvida, é um dos momentos mais importantes da formação de uma pessoa.

O ‘errado’, mais que o ‘certo’ e/ou o ‘diferente’, especialmente na produção escrita, historicamente, sempre chamou mais atenção das professoras e dos professores, especialmente daquelas e daqueles dedicados às práticas alfabetizadoras.

Neste momento histórico, contudo, a forma como lidamos, avaliamos os ‘erros’, principalmente relacionados à aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita, não pode mais acontecer a partir de considerações que não sejam, também, linguísticas. Contrariar isso, sim, seria um erro enorme.

Então, depois dessa volta conceitual, perguntamo-nos: de que maneira essas contribuições se refletem nas práticas pedagógicas realizadas ao longo do processo de aquisição da linguagem escrita? Vejamos, então, o que a pesquisa nos revelou.

3 O ERRO COMO PROCESSO CONSTRUTIVO: PERCURSO METODOLÓGICO, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Na publicação “*Avaliação da aprendizagem escolar*” (2002), de Cipriano Luckesi, uma afirmativa vem ao encontro de nossa aposta didática e pedagógica. Segundo o autor, “o erro não é fonte de castigo, mas suporte para o crescimento”. A partir do erro do aluno, a professora e o professor terão possibilidades de identificar o que os alunos já sabem fazer sozinhos e podem vir a saber, mediados pela ação docente. Logo, estamos diante do erro como parte importante do processo construtivismo³.

³ Do ponto de vista etimológico, conforme a professora Maria das Graças de Castro Bregunci(2019), da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o vocábulo Construtivismo deriva de termos latinos referentes ao ato de construir, constituir, estruturar ou formar. A utilização do substantivo

Mas, as professoras, professores, pedagogas e estudantes, sujeitos protagônicos do fazer escolar, o que pensam a respeito disso? Como se comportam diante dessa cena? Movidas por essa curiosidade, no sentido Freireano, investimos numa pesquisa de natureza qualitativa, com coleta de dados realizada em outubro de 2019, numa escola pública municipal de ensino fundamental localizada na cidade de Serra (ES).

A pesquisa qualitativa tem como propriedade deixar os entrevistados mais livres para expor seus pontos de vista. Como nos diz Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Seguindo essa linha de raciocínio, Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem.

A pesquisa de campo foi realizada numa Escola Municipal de Ensino Fundamental “J” (MATRIZ), localizada na rua Doze, s/nº, Jardim Bela Vista, Serra (ES). Atualmente, a EMEF tem capacidade de matrícula para 840 alunos, funciona com os turnos matutino e vespertino, oferecendo Ensino Fundamental (3º ao 4º ano e 4ª à 8ª série).

Além disso, o seu “ANEXO”, localizado na Rua Vinte e três, s/nº, Jardim Bela Vista, Serra (ES), tem capacidade de matrícula para 190 alunos. Funciona nos turnos matutino e vespertino, oferecendo Ensino Fundamental – de 09 anos (1º e 2º anos). Tanto a EMEF quanto o “ANEXO” são mantidos pela Prefeitura Municipal da Serra.

se aplica a diversas áreas do conhecimento, tais como Matemática, Arquitetura, Informática, Artes, Linguística, Sociologia, Psicologia, Pedagogia. No campo estritamente pedagógico, o Construtivismo tem sido usado em três acepções: uma teoria do conhecimento (ou epistemologia); uma teoria sobre o ensino-aprendizagem; um ideário pedagógico ou prática pedagógica alternativa. Essas concepções convergem em um pressuposto: a construção do conhecimento se efetua nas interações entre o sujeito (aquele que conhece) e o objeto (sua fonte de conhecimento).

A escola está inserida num bairro residencial, onde a maioria das famílias é de baixa renda (periferia). A escola cumpre sua função num contexto democrático, assegurando a todos a igualdade de condições para a permanência, bem-sucedida, na escola.

O início da implantação da gestão democrática nessa escola aconteceu com as eleições do Diretor e do Conselho de Escola, com o envolvimento das comunidades escolar e local no ano de 2019.

A realização da pesquisa contou com a participação de 03 professoras, sendo uma efetiva e outras duas contratadas, que atuam a professora R atua no 1º ano do ensino fundamental e as professoras B e C atuam com os 2º anos do ensino fundamental. A professora R tem como características alunos com faixa etária de 6 anos e as professoras B e C seus alunos tem faixa etária 7 anos. Suas graduações são nos cursos de pedagogia. O tempo de docência da professora R tem em cerca de 35 anos, já o tempo de docência das professoras B e C é de 2 anos.

Cerca de 34 alunos, de faixa etária entre 6 e 7 nos, do 2º ano do fundamental, também participaram do estudo.

Para a coleta de dados, utilizamo-nos da aplicação de questionários com 9 perguntas abertas, que foram respondidas por 3 professoras da EMEF; e pela realização de uma Oficina de Escrita, com mais o menos 30 alunos sendo de duas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental I.

3.1 SOBRE AS PROFESSORAS E SUAS PERCEPÇÕES ACERCA DO ERRO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

Para compreender de que forma as professoras e os professores, especialmente, lidam com o 'erro' no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita pelos alunos, realizamos o processo de coleta de dados com 3 professoras que atuam no ensino fundamental.

A aplicação dos questionários para as professoras aconteceu nos dias 24 e 25 de outubro de 2019, aconteceu de forma individualizada, na sala dos professores durante o planejamento delas, durou cerca de 50 minutos. As professoras foram bastante atentas ao responder, nos contou casos durante suas respostas e nos deu conselhos sobre como

agir diante algumas situações onde somos pegos de surpresas e devemos tomar decisões diante do problema que está havendo no ambiente interno escolar, a reação delas durante as perguntas foram tranquilas, se mostraram a disposição de responder ao questionário.

Quanto ao erro no processo de aprendizagem e desenvolvimento da escrita, as professoras 'R' e 'B' afirmam que o "erro" é muito importante para o desenvolvimento da escrita para as crianças, pois é errando que eles colocam em jogo as hipóteses que têm acerca do sistema de escrita. Já para a professora 'C' "o erro só pode ser considerado erro quando a professora não entende o processo de aquisição e desenvolvimento da escrita.

Assim, podemos ver que todas estão de acordo que o "erro" integra o processo de aprendizagem e desenvolvimento da escrita. Esses erros não são vistos como "descuido". Ao contrário disso, são esperados. Isso, principalmente, levando-se em conta as conquistas que as crianças vão realizando ao longo do processo de aquisição e domínio do código linguístico. É o erro que permite ao professor identificar a forma com a qual aquela criança pensa e elabora suas hipóteses diante do desafio da produção escrita.

De acordo com Cagliari (2002, p.124) "o aluno não comete 'erros' de maneira irrefletida, mas justamente o contrário: todos os enganos demonstram um uso inadequado de recursos possíveis do próprio sistema ortográfico de escrita".

Mesmo que haja o erro, ele faz, a partir da mediação docente, com que as crianças prossigam em seu processo de aprendizagem da língua escrita. Nesse sentido, aguçadas pelas respostas das professoras, perguntamos como esses erros deveriam ser corrigidos.

Segundo a professora 'R', o papel docente é fazer com que as crianças percebam onde está o erro. Para isso, segundo ela, deve seguir instigando o aluno. Estratégias como explorar a lista de chamada, palavras já conhecidas, entre outras, podem contribuir para que o aluno compare a sua escrita com outra sem, contudo, mostrar o erro diretamente.

A professora 'B', contrariando a percepção da professora 'R' afirma que, sim, o erro deve ser mostrado, mas não de maneira rude. Nesse mesmo caminho a professora 'C', que foi

muito objetiva em sua resposta, concorda que, a partir do momento que a professora “mostra” o erro, o aluno irá acertar conseqüentemente.

A partir dos dados coletados, compreende-se que o professor precisa manter um diálogo com os alunos durante as atividades procurando várias formas de explicação e não dizendo, evidentemente, que o aluno falhou. Cabe ao professor conduzir o processo de maneira que, por meio de práticas dialógicas, compreenda os “motivos” que levaram os alunos a “errar” ou a ter aquela hipótese sobre a escrita.

Em “*Psicogênese da Língua Escrita*” (1991), de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, considerado um clássico da área de alfabetização, as autoras propõem, não um método, mas, a possibilidade de recursos da psicolinguística contemporânea a partir da contribuição de Jean Piaget como marco de referência para pensar como as crianças constroem diferentes hipóteses acerca do sistema de escrita antes de chegar a compreender as hipóteses de base do sistema alfabético.

No desenvolvimento da coleta de dados, perguntamos às professoras como elas avaliam a punição que, em muitas ocasiões, professores conferem aos alunos que “erram”. O objetivo foi entender o que elas pensam a respeito do assunto. Ambas concordaram sobre o fato de que a punição não contribui com o processo de aquisição do conhecimento.

A professora ‘R’, por exemplo, esclarece que situações de punição podem concorrer para uma espécie de ‘bloqueio’ da criança, desencadeando, com isso, uma série de problemas referentes à aprendizagem como, por exemplo, o desinteresse

Para a professora ‘B’ cabe punição à criança quando as regras da escola são desobedecidas e não quando as crianças ‘erram’ no processo de aquisição e desenvolvimento da língua escrita. A professora ‘C’, assim como a professora ‘R’ não concorda com a punição.

Na obra “*O que sabe quem erra: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*”, (2001), da professora Maria Teresa Esteban, encontramos uma contribuição importante para pensar em alternativas capazes de concorrer para tornar o erro não uma ‘ameaça’, mas uma ‘potência’ para (re) pensar a produção de resultados escolares: o diálogo.

O modo como a escola, o/a professor/a e o/a aluno/a, sujeitos do processo ensino/aprendizagem, assumem o diálogo entre o saber e o não-saber dentro do movimento de construção de conhecimentos organizados pela escola é um importante articulador do movimento de manutenção/transformação das práticas pedagógicas e, em consequência, da produção dos resultados escolares. (ESTEBAN, 1991, p.30).

De maneira mais geral, as professoras concordam que o erro tem papel importante no processo de aprendizagem e assumem-no como construtivo. De acordo com suas respostas, podemos inferir que um olhar tranquilo sobre o erro significa abrir portas para a sua utilização de forma construtiva

Piaget afirmou que “a pedagogia está longe de ser uma simples aplicação do saber psicológico” (1994, p. 301). Baseadas nessa afirmativa piagetiana, perguntamos às professoras de que maneira a utilização de sua teoria se constitui ferramenta para pensar o erro e a prática pedagógica.

As professoras ‘R’ e ‘B’, falaram que aplicam, sim, a teoria de Piaget em suas práticas pedagógicas, mas, contudo, aproveitam vários outros teóricos, no dia a dia, no desenvolvimento dos conteúdos sempre considerando a fase do desenvolvimento da criança e o seu processo de socialização. A professora ‘C’, enquanto isso, afirma que não utiliza.

Ficamos curiosas pelo fato das professoras compreenderem o papel construtivo do erro no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita, sem, entretanto, relacionarem-no, diretamente, às contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky que, declaradamente, assumem a epistemologia de Piaget para desenvolverem suas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita.

Em “*Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*” (1991), obra organizada por Ana Teberosky e Beatriz Cardoso, encontramos o artigo intitulado “*bases psicopedagógicas da aprendizagem da leitura e da escrita*” no qual Teberosky discorre sobre algumas experiências de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita com a intenção de apresentar um enfoque alternativo para as práticas pedagógicas habituais. Com isso, assume um conjunto de contribuições teóricas provenientes de diferentes disciplinas: da linguística, da psicologia e da pedagogia.

Segundo a autora “dos linguistas, aprendemos as características da linguagem escrita; dos psicólogos, a análise dos processos subjacentes às atividades de leitura e escrita; e os professores nos trouxeram a realidade da prática escolar e nos mostraram a necessidade de adequação a ela”. (TEBEROSKY, 1991, p.32).

Diante disso, parece-nos que assumir um olhar cada vez mais transdisciplinar poderá contribuir para que as práticas pedagógicas, sobretudo no processo de ensino da língua escrita, sejam cada vez mais potentes.

Ainda que a escola esteja repensando suas práticas pedagógicas diante de diferentes desafios cotidianos, ela ainda não conseguiu, de modo geral, superar a característica “tradicional” que marca as avaliações escolares.

Assim, perguntamos às professoras sobre de que forma os “erros”, especialmente aqueles que são cometidos nas provas, são trabalhados. A professora ‘R’, que no momento atua com o 1º ano do fundamental, afirmou que alunos desse ciclo não fazem provas. Entretanto, contou sobre sua experiência. De acordo com ela, o erro deve ser trabalhado, antes e depois da prova. “Antes da prova, porque devemos tirar todas as dúvidas possíveis. Depois da prova, para que eles notem o erro e, assim, eu possa sanar as dúvidas e corrigir de maneira mais clara”, comentou.

A professoras ‘B’ acredita que os erros devem ser trabalhados antes e depois da prova. Segundo a professora ‘C’, “os erros devem ser trabalhados antes da prova, para que não haja o erro; e, depois da prova, para tentar identificar onde está a dúvida maior”.

Com base no erro, dentro da avaliação, conseguimos oportunizar um ensino caracterizado, especificado e reorientado, por possibilitar uma intervenção adequada na construção do conhecimento.

Os dados coletados, por meio dos questionários respondidos pelas professoras participantes deste estudo, contribuíram para o esclarecimento de muitos pontos relacionados ao objeto desta pesquisa. Entre outras coisas, mostrou que a prática de ler e escrever, inerente ao humano, da cultura humana, depende de um espaço-tempo para acontecer e é marcada por tentativas, ensaios e erros. Nesse caso, a alfabetização, momento ímpar do processo de escolarização, ganha destaque e o professor, como

mediador desse processo, grande colaborador para que a aquisição e desenvolvimento da língua escrita aconteça cada vez mais potentes.

Para Antunes (2004, p. 60) escrever textos próprios e expressivos “é uma conquista, uma aquisição, isso é, não acontece gratuitamente, por acaso, sem ensino, sem esforço, sem persistência. Supõe orientação, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas”.

Após a aplicação dos questionários para as professoras, tivemos a possibilidade de realizar uma “Oficina de Escrita” com as crianças. A atividade foi promovida com o objetivo de conhecer a produção escrita das crianças e, além disso, ter a oportunidade de observar como elas lidam com as suas escritas. Isso, é o que vamos ver na próxima subseção do texto.

3.2 SOBRE A OFICINA DE ESCRITA E O QUE ELA REVELA ACERCA DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

OFICINA DA ESCRITA: JOGO FÁBRICA DE CONTOS PARA TRABALHAR ESCRITA COM A PRODUÇÃO DE TEXTO

Neste momento do artigo, abordaremos o desenvolvimento da “Oficina de Escrita”, que foi realizada na EMEF Jardim Bela Vista, com duas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental I, no horário vespertino, das 13 horas às 17 horas e 30 minutos, nos dias 24 e 25 de outubro de 2019.

A oficina originou através de uma sugestão da nossa professora orientadora, após a ideia, pesquisamos sobre a proposta dada, e decidimos elaborar uma atividade diferenciada. Com nossas pesquisas chegamos à conclusão de fazer o jogo “fábrica de contos”. Ao pôr em prática a ideia, começamos confeccionando o trabalho, utilizamos papel cenário, cartolina, folhas impressas e materiais como: tesoura, régua, lápis, entre outros.

Com a proposta montada apresentamos a pedagoga e as professoras, elas adoraram a ideia, e nos informou o dia que poderia ser aplicado em sala. Em nossas conversas ela nos disse que era uma ótima ideia e que ajudaria muito eles já que o conteúdo de escrita textual, eram o que elas estavam mais trabalhando.

Trabalhar com os 2º anos seria o mais adequado, devido à forte influência que a escrita tem sobre eles. Queríamos observar os vários níveis de evolução da escrita que existe dentro de uma sala desse nível. Podemos acreditar que desde muito novos essa linguagem de escrita está presente na vida delas. Com isso nós conseguimos perceber que as dificuldades que existiu na hora da escrita textual feita pelas crianças foram: escritas de palavras de formas equivocadas e a contextualização de maneira inadequada.

Oficina – dia um

Na tarde do dia vinte e quatro de outubro, nos apresentamos ao espaço escolar, onde fomos encaminhadas para a sala dos professores, onde aguardaríamos o horário de entrada dos alunos para seguirmos para a sala do 2º ano 'A'.

Assim que os alunos foram para a sala de aula, encaminhamo-nos ao encontro deles, já com os materiais que utilizaríamos na oficina: folhas brancas de papel A4 e o jogo "Fábrica de Contos".

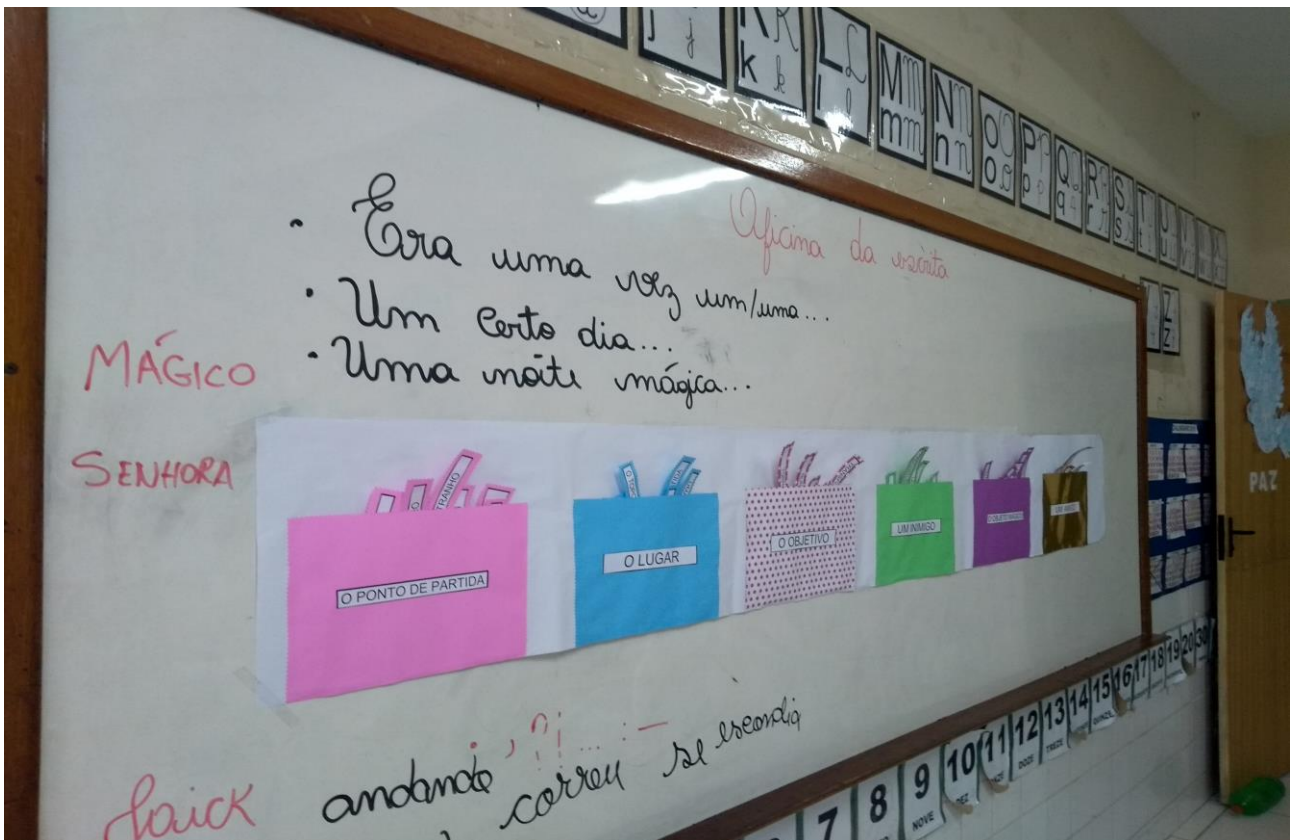
A Fábrica de Contos é um jogo que tem como objetivo observar a escrita dos alunos, esse jogo é uma estratégia que ajuda na alfabetização. Ele funciona assim, com a construção do cartaz colar ele na sala, nele contem uns bolsinhos de cartolina, onde organizamos com elementos que compõem uma narrativa de contos, essas narrativas tem o objetivo de apoiar a escrita inicial de cada criança. Um de cada vez, os alunos retiram os papéis das caixinhas. Os papéis retirados do bolsinho muitas vezes não vão ser coerente para a produção textual, porem a ideia é fazer com que eles criem essa história de maneira em que sejam criativos.

A professora um dia antes conversou com as crianças, explicando que iríamos no outro dia aplicar uma atividade bem legal e diferente. Chegando à sala de aula, deparamo-nos com os alunos sentados em suas carteiras, e bastante entusiasmados. Relembramos eles um pouco sobre pontuações e sobre letra maiúsculas. Iniciamos a Oficina cumprimentando a turma e apresentando-nos. Além dos alunos, a professora regente estava presente para nos auxiliar durante a produção textual. Na sequência, apresentamos o jogo "Fábrica de Contos" e explicamos como ele aconteceria. No decorrer desse momento, houve dúvidas relacionadas ao jogo e, então, explicamos novamente.

Então, entregamos duas folhas de papel A4, uma para produção de texto e outra para cada o desenho da sua história. Na sala de aula, havia 17 alunos. Desses, 3 eram alunos com deficiência. Cada um desses 3, de forma particular, demandou um pouco mais de atenção e auxílio.

Todos os alunos, um de cada vez, foram até o quadro onde estava o jogo. Das caixinhas, retiravam tirinhas com versos inusitados para a produção de narrativas fantásticas⁴.

O jogo possuía cinco caixinhas que indicavam, na sequência, o lugar, o objetivo, um inimigo, o objeto mágico e um amigo. Cada uma dessas cinco caixinhas com tirinhas rotuladas, era retirada de forma sequencial, individualmente, pelos alunos. A tarefa consistia na produção de um texto no qual todos esses elementos estivessem presentes.



Oficina de Escrita desenvolvida pelas alunas pesquisadoras

⁴ A narrativa fantástica pode ser compreendida como um história contada, narrada em um determinado contexto, que apresenta personagens, bem como elementos que seja relevantes para a compreensão da mesma.

Com todos já com seu material em mãos, começaram a produção de seus textos. Alguns, tinham dúvidas a respeito da grafia das palavras; outros, escreviam, mostravam-nos, e perguntavam se estava certo o que haviam escritos; ainda existiram aqueles que fizeram de modo independente, autônomo, sem dúvidas aparentes.

Percebemos que todos os alunos estavam bastante entusiasmados com a produção de cada um dos seus textos. Eles seguiam fazendo comentários sobre o que iriam fazer e/ou mesmo solicitando auxílio para dar início à sua história.

Ao longo da oficina, demos suporte a todos alunos, inclusive aos alunos com deficiência, que necessitavam de apoio. Deram sequência às produções e, ao perto do fim da oficina, pedimos que algumas crianças lessem suas histórias, não foram todos, por falta de tempo, então demos a oportunidade para quem queria apresentar, após a leitura, houve bastante comentário sobre os textos dos amigos. Solicitamos que todos permanecessem nos seus lugares, que iríamos passar recolhendo o material produzido por cada aluno.

Abaixo iremos apresentar uma seleção de texto de algumas crianças:

Ao nos despedirmos dos alunos, perguntamos o que eles acharam da Oficina, todos amaram, falaram que adoraram a ideia, e que todos os textos ficaram engraçados, perguntaram que dia que íamos voltar na turma deles. Na hora da saída das crianças a professora procurou a gente, para agradecer o dia na sala, e que a proposta foi muito boa, que quando saímos os alunos queriam que apresentássemos outro dia. Agradecemos a todos pelo acolhimento e carinho que tiveram com a gente.

Oficina – dia dois

Na tarde do dia vinte e cinco de outubro, aplicamos a oficina para a sala do 2º ano B, fomos encaminhadas para o espaço do refeitório, já com os materiais que utilizaríamos na oficina: folhas brancas de papel A4 e o jogo “Fábrica de Contos”. A professora nos auxiliou, juntamente com a assistente do programa mais alfabetização.

Assim como a outra professora, ela também conversou com a turma, explicando que iríamos aplicar um trabalho para eles. Relembramos eles sobre os tipos de pontuação e letras maiúsculas. Em seguida, apresentamos o jogo “Fábrica de Contos” e explicamos como ele aconteceria. No decorrer desse momento, houve dúvidas relacionadas ao jogo e, mas fomos tirando elas durante a realização da atividade.

Entregamos duas folhas de papel A4, uma para produção de texto e outra para cada o desenho da sua história. Na sala de aula, havia 17 alunos. Mas nesse dia não havia ido muitos, então foi aplicado para mais o menos 12 alunos presentes no dia. Todos os alunos, um de cada vez, foram até o quadro onde estava o jogo. Das caixinhas, retiravam tirinhas com versos inusitados para a produção de narrativas fantásticas.

Com todos já com seu material em mãos, começaram a produção de seus textos. Onde alguns tinham dúvidas de palavras como são escritas e nos perguntava como ao certo se escrevia, outros fizeram seus textos sem tirarem dúvidas.

Percebemos que todos os alunos estavam bastante entusiasmados com a produção de cada um, nos fazendo comentários sobre o que iria fazer, ou até pedindo auxílio para ajudarem a imaginar como iriam dar início a sua história contendo aquele material.

Deram sequência a produção, ao finalizarem os textos faltando alguns minutos para a saída, demos a esses alunos atividades xerocadas sobre preenchimentos de palavras, escrevendo o nome da imagem que se pedia.

Quando chegamos às salas, nos sentimos apreensivas com todos aqueles rostos curiosos olhando para nós. Mas, com o decorrer das atividades, nos sentimos bastante seguras com o que estávamos desenvolvendo com os alunos, já que todos eles se mostraram bastantes interessados com a Oficina de Escrita. Enquanto observávamos o empenho de cada um, foi bastante gratificante ver o empenho deles em sua produção de texto, saímos das salas com rostos felizes, alegres e sorrisos de orelha a orelha, proporcionado pelos alunos. Foi uma experiência incrível para nós, enquanto discente e futuras docentes. [Diário de Campo|outubro de 2019|alunas-pesquisadoras].

Ao fim da aula solicitamos que todos permanecessem nos seus lugares, e começamos a conversar com eles sobre os textos, demos a liberdade para alguns lerem o texto produzido, e abrimos espaços para os comentários dos amigos. Os alunos dessa turma adoraram a ideia e também queria uma repetição da atividade. A professora nos agradeceu pelo momento diferente que promovemos aos alunos, e disse que quando precisarmos podíamos ir o dia que quiser. Fomos de mesa em mesa recolhendo o material produzido por cada aluno.

Abaixo estarão texto produzidos pelos alunos:

MATEUS MALTA SOUSA

UMA PEDRA BRILHANTE

ERA UMA VEZ QUE ESTAVA ESCALANDO EU E MEUS AMIGOS UMA MONTANHA EU E MEUS CHEGARAM NO TOPO DE UMA MONTANHA E NOS ENCONTRAMOS UMA PEDRA BRILHANTE E MÁGICA E QUANDO VIMOS UMA PESSOA DENTRO DA PEDRA E DECIDIMOS LIBERTAR A PESSOA QUE ESTAVA DETRO DA PEDRA E ESITIA UMA VELHA QUE PRENDEU A PESSOA QUE ESTAVA DENTRO DA PEDRA E ESISTIA UM TESOURO QUE TINHA ITENS PARA DETER A VELINHA DO MAL E SURGIO UM CAVALERO DE ARMADURA DE OURO QUE DISSE ASSIM EU SO VOU TE AJUDA SE VOCÊ TIVER A MULHER QUE ESTAVA DENTRO DA PEDRA BRILHANTE E MÁGICA E O ESCALADOR DISSE ASSIM TENHO O CAVALERO DISSE: VOU TE AJUDAR E ENTAN VAMOS COMBATER ESSA VELHA DO MAL E FIM.

Texto produzido por Mateus do 2º ano B

ANAVITORIA

PRÍNCIPE PEGUEI

UM RITMO A MÁGICA

UM DIA EU AFFENDI UTELESENE IA EU EM TRES PEDRE DO TELESENE EM UMA CHANINHA... SEMIA IA EU FIGUE A UTELESENE DESCOBRI WAQUELE DIA EU ENCONTREI UMA ANUA UM PRÍNCIPE IEU AMIGUCLAME JUTOCOM ELE E NOCANINHO É ALADARECE O UM GIGANTE EN ABOTE PERCO ABE PADA ICODANMO AMRO PELE IEE CAIU NO CHÃO IAGETA CONTINUO NO CAMINHO JO QUEU GIGANTE LEVANTOU ICOREU ATAS DE VOS IA EU ABQUEI UMA VARINHA MÁGICA IEU LAIXEIUM VETISO NELE IELVOIARA NO EOTO IA EU VIS VELLO HONEM ELVIRE UM NICOUO MÁLCO COM AVANHA NAGLA COM NOEU PAUM UNICOUO EU VUIVONDO INOCOTREI A YASMIM NUMA PISTA MISTERIOSA E CIA ESTARA INOR PARS REBECCA YASMIM ESTAVA PASIARO COM YASMIM NA PISTA MISTERIOSA.

X
X

UMA ILHA DESERTA EU JETAVA NADAVO O -NA ILHA EU E O VELHO HONEM ESTAVA MAJUDARO COM UTRADALHO ELE EBEM INTELIGITE NAS CASA EM LOMTRUS E A VARINHA MÁGICA MEAGUA DO

AUTORA: ANAVITORIA FIM

Texto produzido por Ana Vitoria do 2º ano B

YASMIM

UMA HISTÓRIA MÁGICA.

UM DIA GANHEI UMA PISTA MISTERIOSA. E O LUGAR QUE GANHEI ESTA PISTA FOI EM UM CASTELO ABANDONADO. UM DIA VEIO UMA FADA MÁGICA E ME DEU O DESEJO DE NUNCA ENVELHECER. DE REPENTE VEIO UM MOSTRO. E MAIS UMA VEZ APARECEU A FADA E ME DEU MAIS O DESEJO. E ESSE DESEJO FOI UMA FÓRMULA DE SE TORNAR INVISÍVEL. E A MINHA AMIGA E UMA ESTRA TERRETE. E A MINHA AMIGA ME AJODOU A DERROTAR O MONTO. E NOS CONSEGUIMOS DERROTAR. E NESIA PISTA MISTERIOSA FALAVA QUE ERA PRA PARIS ELA FALAVA QUE IA ENCONTRA UMA AMIGA. E O NOME DELA REBECCA E ELA ME AJODOU A DERROTAR O MONTO. E NOS CONSEGUIMOS. E EU PERDI O DEUS. PRA MIM EM GRAVIDA. E FOI MORAR EM PARIS

AUTORA: YASMIM

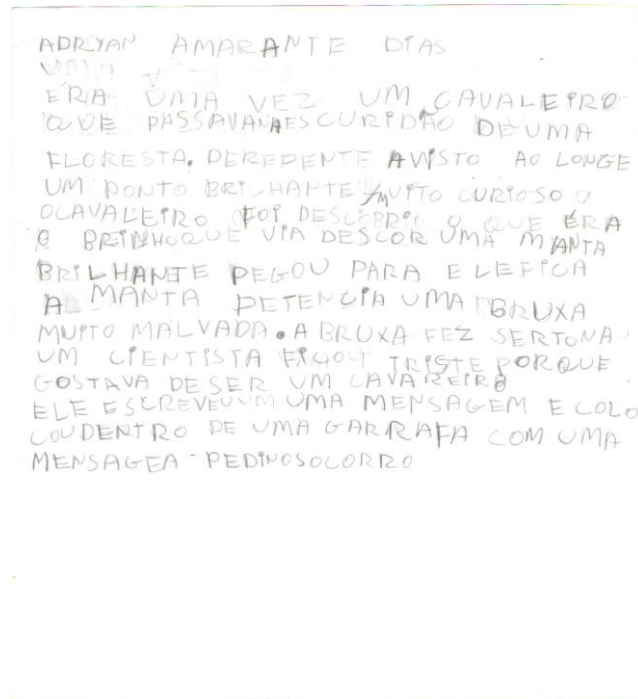
Texto produzido por Yasmin do 2º ano B

A MANA DO BILHETE PREMIADO

AS NOVELS UM MENINA ANTES DE DORMIR SEMPRE OUVIA UMA VITÓRIA MÁGICA MAS ELA QUANTO QUE CONSSIU A ACREDITA. ATE QUE UNDA A CASILHA FOI ACOMPANHA E ANOTA A MENINA SE PERDEU NA FLORESTA ELUGA MAL MAS NA CIDADE UM INVENTISTA CAIU UM ROBO MAS O LABORATORIO ESPLODIU DEIXANDO OROBO MAUVADO E ALL COREU PARA FLORESTA E AMENINA FOI PERSEGIDA POR ELE ELA FOI SE UNDE E ENTROU ME UMA CAIXA DE MADEIRA QUE ERA MÁGICA. QUE ALEVOU PARA O UTRA TETRA ONDE EMCONTROU UM MÁLCO QUE ESTAVA MUITO TRISTE. EA MENINA PERGUNTOU DE MÁLCO SIMHO PORQUE VOCE PERDI MINHA VITÓRIA. E O MÁGICO RASPOU DE VOCE TCOM SACARA VOCE ME AJUDA A PROCURAR. EA MENINA RESPONDEU CLARO QUASIM VAM LOGO. E DEPOES DE MUITO TEMPO ENCONTRARAM A VARINHA E ENTÃO OS DOES VIRARAM MELHORES AMIGOS! ELAS ANDARAM MUITO E DESIDIRAM DE SAIR ANSAR ATE QUE PAROU UMA FADA QUE VU QUE ELAS PRASISA DE AJUDA E DEU PARA A MENINA UM BILHETE DE LOTERIA PREMIADO. E DISSE QUE ELA TINHA QUE O CABINHO PREMIADO. FORSA. MAS O ROBO CHEGOU E ATACOU ELAS. O MÁGICO JOGOU UM FANTISMO NO ROBO MAS O ROBO PEGOU ELAS E DEPOES DE HORAS ELAS CONTINUARAM A CORRER. ESTAVA VIRADO E ELAS CONTINUARAM DERROTAR O ROBO COM A SUPER FORÇA EA CAIXA A PARASEU DENOVO E ELA VOITOU PARACASA E

(FIM)

Texto produzido por Heliza do 2º ano B



Texto produzido por Adryan do 2º ano B

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com a pesquisa nos ensinou tanto sobre o papel da pesquisa, propriamente dito, e o nosso papel na condição de alunas-pesquisadoras. Logo que chegamos à escola, campo de nossa investigação, fomos muito bem recebidas. Tivemos a oportunidade de apresentarmos-nos e apresentar, também, o objetivo de nosso trabalho.

Em seguida, dedicamo-nos aos processos de coleta de dados. Realizamos as entrevistas com as professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e desenvolvemos a Oficina de Escrita Criativa com 37 crianças das séries iniciais.

Nosso objetivo, compreender de que forma as professoras e os professores, especialmente, lidam com o 'erro' no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita pelos alunos, norteou todo o trabalho, tanto com as professoras quanto com os estudantes.

Durante a pesquisa, nutrimos ainda mais a nossa convicção sobre a importância do erro no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita – o que para muitos é algo insignificante.

Nosso estudo revelou que o erro no processo de aprendizagem da língua escrita se constitui importante ferramenta para a produção permanente de conhecimento. Para isso, cabe ao professor o importante papel de mediador dessa construção. A criança que erra durante esse processo tem mais oportunidade de corrigir e conquistar o sucesso, no presente, sem comprometer o futuro.

A partir dos dados coletados, afirmamos que o “erro” no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita é de suma importância. Por meio dele é possível, ao professor, compreender onde está a necessidade da criança e apoiá-la a vencê-lo. Logo, devemos garantir o direito da criança ao erro como forma de avaliar, e não classificar, o seu processo de aprendizagem.

O erro, no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita das crianças, de modo geral, e das crianças do 1º e 2º ano, especificamente, traz benefícios. Ele é um item natural do processo de conhecer e de produzir conhecimento. Dessa forma, enxergar o erro como um processo construtivo possibilita que o aluno aprenda reelaborando o conhecimento. Assim, o erro passa a ser, para o aluno, uma base de (re) construção de saberes. Esse processo pode ser marcado, também, por criatividade. Foi isso o que vivemos com os 37 anos que participaram da Oficina de Escrita.

O nosso maior desafio, durante a pesquisa, foi a aplicação dos questionários para as professoras. Isso, especialmente, pela falta de tempo das professoras para um momento mais longo de bate papo acerca das questões. Vimos, no decorrer do estudo, diversos saberes convergindo sobre o erro, do ponto de vista construtivo, e o papel do professor diante dele.

Recomendamos, àquelas e àqueles que queiram se dedicar ao estudo desse tema, que se aprofundem nos saberes teóricos relacionados à área para que, assim, consigam, vivenciar os fazeres na prática. Isso, certamente, fez com que tivéssemos a oportunidade de amadurecer como pessoas e como profissionais.

Todo o processo de pesquisa trouxe muitas experiências! Cada etapa do estudo desencadeou, em nós, vários sentimentos. Realizar uma pesquisa sobre o erro trouxe uma vivência incentivadora para nós que descobrimos algo novo em cada momento. Uma das mais importantes delas talvez seja o fato de termos aprendido que podemos, sim, ser professoras-pesquisadoras.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. P. 104.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2002.

CAGLIARI, L. C. *Linguística e Alfabetização*. São Paulo: Scipione, 2009.

CURY, A.J. Pais brilhantes, professores fascinantes. Sextante, 2003.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ESTEBAN, M.T. *O que sabe quem erra: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2001.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática 1990.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET Jean. *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus, 1994, p 301.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

TEBEROSKY, A. Bases psicopedagógicas da aprendizagem da leitura e da escrita. In: TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B. (Org.). *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1991.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. *Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SITES CONSULTADOS

MOTA, Ana Beatriz Gama da, "*ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: AS CONCEPÇÕES E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE UMA PROFESSORA DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL*". São Paulo 2011. Acesso em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92234/mota_abg_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. " A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DA PROFESSORA: O ERRO NA SALA DE AULA". São Paulo, 2011. Acesso em http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253389/1/Souza_ReginaAparecidaMarquesde_D.pdf