

**ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUEMA -
AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUEMA – ISE
ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA**

9,0

**O ERRO COMO ALIADO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NA II FASE
DO CBA**

Sonia Maria Nery Segrini

ORIENTADOR: Prof. Ilso Fernandes do Carmo

**ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUEMA -
AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUEMA – ISE
ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA**

**O ERRO COMO ALIADO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NA II FASE
DO CBA**

Sonia Maria Nery Segrini

ORIENTADOR: Prof. Ilso Fernandes do Carmo

*“Trabalho apresentado como exigência
parcial para a obtenção do título de
Especialização em Psicopedagogia”*

**ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUEMA -
AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUEMA – ISE
ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA**

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADOR

RESUMO

Este projeto será desenvolvido, na área de educação, utilizando o erro como alvo que pode ser trabalhado e aproveitado como recurso pedagógico, devendo o professor atuar na raiz desse erro, no processo que o produz e considerá-lo como indicador do processo cognitivo no ensino aprendizagem, analisando a melhor forma que o educador encaminhará suas intervenções, para que o resultado possa ser positivo.

É importante despertar no aluno, o interesse em desenvolver uma prática diária de reflexão sobre a sua escrita que deve estar presente em todos os momentos de suas atividades escolares, com discussões coletivas dos conhecimentos que eles já possuem.

Trata-se, portanto de uma pesquisa bibliográfica com estudos aprofundados, concretizados em referencial literário existente.

SUMÁRIO

Introdução.....	06
Capítulo I – Jogos: Recursos Pedagógicos.....	08
1.1 – Os Jogos no Processo Ensino Aprendizagem.....	08
1.2 – O Jogo Como Suporte na Aprendizagem.....	09
1.3 – Como os Jogos e as Brincadeiras Auxiliam na Aprendizagem.....	11
1.4 – É Hora do Jogo.....	13
Capítulo II – A Leitura e a Escrita.....	17
2.1 – Pensando em Alfabetização.....	17
2.2 – Atividades Significativas.....	19
2.3 – Das Aprendizagens Entre o Conhecimento e o Saber.....	21
2.4 – Refletir Sobre o Erro, Promover Aprendizagens.....	23
Capítulo III – O Uso de Diferentes Textos.....	29
3.1 – Na Prática da Leitura.....	29
3.2 – Tipos de Aprendizagem.....	30
3.3 – Aprender Com os Erros.....	32
3.3.1 – Erros por Processo Incompleto ou Inadequado.....	33
3.3.2 – Erros Cometidos por Falsas Compreensões.....	34
3.3.3 – Erros que Parecem Erros, Mas Não São.....	34
3.4 – Lidando Com o Erro.....	35
Capítulo IV – Compreendendo a Leitura e a Escrita	37
4.1 – Concepções de Alfabetização.....	37

4.2 – Intervenção Pedagógica.....	39
4.3 – Aprender a Ler Lendo.....	42
4.4 Aprender a Escrever.....	44
Capítulo V – a Avaliação: Buscando as Dificuldades.....	48
5.1 – A Ação de avaliar e o Professor.....	48
5.2 Visão de Educadores Quanto a Avaliação do Erro do Aluno.....	50
Considerações Finais.....	53
Referências.....	55

INTRODUÇÃO

Diante da necessidade de formar cidadãos cada vez mais letrados para atender o mercado de trabalho que tem exigido uma formação contínua, cabe a escola procurar oferecer uma educação de qualidade, levando o indivíduo desde as séries iniciais, serem capazes de construir seu próprio conhecimento. Sabe-se que durante o processo de aquisição de conhecimentos, a criança cria hipóteses diversas, o que confirma que em suas tentativas de aprender, vai existir o “erro”. Percebe-se então que o conhecimento não é construído pela pessoa sozinha, mas sim em parceria com outras que são as mediadoras. A prática docente deve levar o aluno a aprender, pois quanto mais se aprende, mais se desenvolve. Uma reflexão se faz necessária para compreensão da lógica encontrada pela criança, e a partir daí, usá-la como recurso pedagógico.

A escolha de um determinado texto para trabalhar diversas palavras, parte do princípio de que o trabalho com a leitura e a escrita se tornará relevante para a criança desde que faça sentido para ela e que representem a resposta para um problema, o confronto de idéias permite que a criança comece ela própria a descobrir as regras, e sabemos que as dúvidas ortográficas nos obrigam às vezes a consultar o dicionário, isto porque este é um conhecimento do qual vamos nos apropriando progressivamente.

O primeiro capítulo apresenta os jogos como recursos que poderão ser utilizados por educadores e que vão colaborar no ensino aprendizagem, uma vez que enquanto brinca também se aprende. No segundo, terceiro e quarto capítulos, discutimos a escrita e a leitura e o uso de diferentes textos, que nas mais diversas metodologias aplicadas, a própria

criança vai construindo seu texto, adquirindo habilidades e competências tanto na leitura quanto na escrita. Continuamos o quinto capítulo buscando formas de avaliação do professor e de como ele enquanto educador faz suas inferências no seu dia a dia, para compreender melhor o que o aluno “aprendeu” e construiu seu conhecimento, tendo o professor como mediador na realização de suas atividades.

CAPÍTULO I

JOGOS – RECURSOS PEDAGÓGICOS

1.1 – OS JOGOS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

1.1 – OS JOGOS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Os jogos proporcionam contextos nos quais as idéias (matemática ou outra área) podem ser exploradas de forma significativa e interessante. Por ser livre de pressões e imposições, a criança se sente mais à vontade para rever suas ações, buscar soluções e superar obstáculos tanto cognitivos quanto emocionais. O jogo estimula a exploração e a solução de problemas, criando um clima propício para a investigação, a compreensão e a descoberta de idéias matemáticas.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Matemática:

“Por meio dos jogos as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogia (jogos simbólicos): os significados das coisas passam a ser imaginados por elas. Ao criarem essas analogias, tornam-se produtoras de linguagens, criadoras de convenções, capacitando-se para se submeterem as regras e dar explicações.” (1997: p.48).

As situações de jogo promovem, também, oportunidades para a criança se descentrar, coordenar pontos de vista e compreender o sentido e o porquê das regras. No jogo, as ações das crianças devem ser cooperativas (o fazer e o compreender de um depende do fazer e compreender do outro). Neste sentido, as crianças estarão sempre comunicando suas idéias, buscando consensos e negociações. Isto porque um jogo não pode começar, a não ser que os jogadores concordem com as regras e, uma vez começado, não pode continuar, a não ser que os jogadores concordem com a interpretação destas regras e as sigam.

Os jogos promovem desafios, geram prazer e novos conhecimentos. Mas, para que isto aconteça, é preciso criar um ambiente propício para o uso do jogo em sala de aula, durante o qual sua exploração com base nas possibilidades pedagógicas é de fundamental importância. O professor deve, portanto, conhecer bem o jogo e os objetivos que ele pode assumir no processo de ensino e aprendizagem, aproveitando esse momento de ludicidade, para abordar os temas programados a serem utilizados em sala de aula. Os jogos são ferramentas lúdicas que, se inseridas aos conteúdos formais trabalhados em sala de aula, poderão dinamizar e motivar mais a construção dos conhecimentos por parte das crianças e dos próprios professores. É interessante perceber que os jogos podem se tornar recursos facilitadores do processo ensino e aprendizagem nas instituições educativas e ainda que os veja como algo prazeroso, interessante e desafiador.

Quando o professor propõe a seus alunos uma atividade de jogo, está propiciando que aprendam de forma muito séria, embora a situação seja de brincadeira. O jogo desperta o interesse, favorece a concentração e o envolvimento da autonomia, a interação social, a construção de valores morais, a capacidade de enfrentar situações, facilitando o processo de aprendizagem. Segundo ANTUNES, (1999: p.36):

“A idéia de um ensino despertado pelo interesse do aluno acabou transformando o sentido do que se entende por material pedagógico e cada estudante, independentemente de sua idade, passou a ser um desafio à competência do professor. Seu interesse passou a ser força que incomoda o processo da aprendizagem, suas experiências e descobertas, o motor de seu progresso, e o professor um gerador de situações estimuladoras e eficazes. É nesse contexto que o jogo ganha um espaço como a ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, que como todo pequeno animal adora jogar e joga sempre, principalmente sozinho, e desenvolve níveis de sua experiência pessoal e social. O jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.”

1.2 – O JOGO COMO SUPORTE NA APRENDIZAGEM

Trata-se de usar o jogo para a educação das crianças pequenas quando aprendiam a ler e a escrever. O jogo era um meio, um suporte para seduzir a criança, mas alertava para o cuidado com estudos inadaptados à idade da criança. Essa maneira de transmitir informações fará com que se assemelhem a um jogo e não a um trabalho, já que nessa idade é necessário procurar meios que busquem o prazer e o interesse das crianças para que participem ativamente de todas as atividades trabalhadas. Acreditava que a criança não

era capaz de projetar no futuro o interesse que os estudos, a aprendizagem da leitura e da escrita, e também de uma língua estrangeira (o latim) representava para ela. Usava-se então o jogo para ministrar os conteúdos. Dentro dessa visão, o jogo era utilizado apenas pela motivação que causava à criança, não tinha um valor educativo. Mas, para os mais velhos, em compensação, devia-se retornar ao trabalho e reservar o jogo à recreação em doses limitadas, já que em breve seriam inseridos ao mundo do trabalho.

Essa pedagogia não se baseava na confiança quanto ao valor do jogo espontâneo da criança, mas sim do que se pode chamar de recuperação. Acreditavam que favorecer demais o jogo era assumir um risco para o futuro da criança, que se tornaria um jogador, ou seja, um indivíduo ligado ao jogo a dinheiro. Não esqueçamos o valor negativo que o jogo assumia nessa época. O professor pode propor exercícios divertidos, incitando as crianças a considerá-los como jogos usando uma prática espontânea na realização dos mesmos. Dessa forma, o ensino seria mais próximo do real, ou seja, que se apresentasse em primeiro lugar à criança coisas e não palavras ou fórmulas, assim propunha um método baseado no jogo e na conversação, preconizava os trabalhos manuais. Desse modo, a educação podia começar em crianças pequenas, de maneira sistemática, através de jogos, de conversações, de imagens. A criança jogaria muito, mas seus jogos deveriam, ao mesmo tempo, servir para exercitar sua inteligência e para facilitar seus estudos. O educador deveria controlar o conteúdo do jogo de modo que permitisse à criança adquirir conhecimentos relevantes neste ou naquele momento. O jogo não seria senão uma forma de ganhar o interesse da criança, porém não teria valor pedagógico em si mesmo.

Conforme ARANHA (1989), a perspectiva de Juan Luis Vives humanista espanhol, que conviveu com Erasmo e Tomás Morus e foi preceptor de Catarina de Aragão, encontramos divergências com os autores anteriores: nela o jogo era considerado meio de expressão das qualidades espontâneas ou naturais da criança. O jogo revelava sua natureza psicológica real, pois as crianças mostravam suas inclinações reais quando jogavam. Aqui o jogo não é formador, mas revelador, por essa razão adquire um lugar na estratégia educativa. Descobre-se assim um uso legítimo da futilidade, além do objetivo de recreação, os jogos, nesse contexto, não são evidenciados por serem jogos, mas sim por serem exercícios físicos.

Todos esses exemplos mostram o jogo como não sendo educativo por si mesmo, é um dado da natureza infantil que deve ser utilizado para aprimorar a eficácia pedagógica do professor. O jogo podia ser usado para permitir um relaxamento necessário, cujo objetivo era propiciar um novo esforço intelectual, ou então tornar lúdico um exercício

didático, tal como o aprendizado do alfabeto. O educador podia compreender seus alunos, observando seus jogos, ou utilizar, na falta de algo melhor, os jogos coletivos tradicionais para não esquecer a educação do corpo. Recreação e artifício didático eram, pois, as duas grandes direções que orientavam a relação entre o jogo e a educação. Essa maneira de considerar o jogo deve ser relacionada à visão de criança dessas épocas. A função que se atribui ao jogo depende estritamente das representações que se tem da criança.

O jogo infantil sempre sofreu sendo comparado ao jogo adulto a dinheiro, mas pode ser visto como umas atividades sérias, havendo uma valorização que permite relacionar o jogo à educação, como sendo fonte de felicidade e por excelência, atividade infantil. Surge assim, uma autonomia da atividade lúdica infantil que permite a emergência de um discurso específico próprio, não transponível ao jogo adulto. A noção de jogo apareceu então bem ampla e o jogo revelou-se, desse modo, fator de desenvolvimento. É o início da concepção moderna sobre o jogo.

1.3 – COMO OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS AUXILIAM NA APRENDIZAGEM

Muitos educadores das séries iniciais são resistentes a assimilar o jogo a aprendizagem, ainda que reconheça a sua importância no desenvolvimento infantil. Acreditam que a educação infantil e a creche são lugares de brincar, enquanto que na escola é lugar de estudar. Um professor que não sabe ou não gosta de brincar dificilmente desenvolverá a capacidade lúdica dos seus alunos. Assim, antes de lidar com a ludicidade do aluno é preciso que o professor desenvolva a sua própria, é um processo que precisa ser pacientemente trabalhado, não é imediatamente alcançado.

Segundo o PCN, Matemática, (1997, p. 48):

“Para crianças pequenas, os jogos são as ações que elas repetem sistematicamente, mas que possuem um sentido funcional (jogos de exercício), isto é, são fontes de significados e, portanto, possibilitam compreensão, geram satisfação, formam hábitos que se estruturam num sistema. Essa repetição funcional também deve estar presente na atividade escolar, pois é importante no sentido de ajudar a criança a perceber regularidades.”

No entanto quando os educadores admitem que brincar é aprender, não é no sentido amplo, em plena conexão com o próprio desenvolvimento e sim como resultado do ensino dirigido, em que tudo acontece, menos o brincar. Para quem brinca, contudo, a pergunta “brincar pra que?” é vã, pois se brinca por brincar, porque brincar é uma forma de

viver. Como recordam YAMAMOTO E CARVALHO (2002), o indivíduo que brinca não o faz porque essa atividade o torna mais competente, seja no ambiente imediato, seja no futuro. A motivação para brincar é intrínseca a própria atividade.

Mesmo sem a intenção de aprender, quem brinca aprende, até porque se aprende ao brincar. Como construção social, a brincadeira é atravessada pela aprendizagem, uma vez que os brinquedos e o ato de brincar, a um só tempo, contam a história da humanidade, e dela participam diretamente, sendo algo aprendido, e não a disposição inata do ser humano. Essa aprendizagem é mais freqüente com os pares do que dependente de um ensino diretamente transgeracional. Uma das explicações para esse fato remonta possivelmente ao surgimento da infância a partir da modernidade, quando as crianças foram especialmente estimuladas a conviver entre si na escola, e não mais com os adultos no trabalho.

“Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo”. (KISHIMOTO, 1994: 22).

O educador que realiza seu trabalho pedagógico na perspectiva lúdica observa as crianças brincando e faz disso, ocasião para re-elaborar suas hipóteses e definir novas propostas de trabalho, não se sente culpado por esse tempo que passa observando e refletindo sobre o que está acontecendo em sala de aula. Percebe que o melhor jogo é aquele que dá espaço para a ação de quem brinca, além de instigar e conter mistérios. No entanto, não fica só na observação e na oferta de brinquedos; intervém no brincar, não para apartar brigas ou para decidir quem fica com o quê, ou quem começa ou quando termina, e sim para estimular as atividades mental, social e psicomotora dos alunos com questionamentos e sugestões e encaminhamentos. Identifica situações potencialmente lúdicas fomentando-as, de modo a fazer a criança avançar do ponto em que está na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento.

Segundo FERNÁNDEZ, (1990, p.165).

“O saber se constrói fazendo próprio o conhecimento do outro, e a operação de fazer próprio o conhecimento do outro só se pode fazer jogando. Aí encontramos uma das intercessões entre o aprender e o jogar. O conhecimento possui o Outro, e só pode ser adquirido de maneira indireta, ao contrário, o saber, que é uma construção pessoal e outorga a possibilidade de uso, está relacionado com o fazer, com o encarar o conhecimento de acordo com os caracteres pessoais. Não pode haver construção do saber, senão se joga com o conhecimento”.

Para aprender, é preciso construir na prática com o outro, e nesse processo em que se passa a brincadeira interagindo com o grupo, transmitindo confiança, demonstrando criatividade, cada indivíduo aprende a sua maneira. Por que, então, é tão difícil para os educadores incluírem a brincadeira na escola se incorrer na metodologia de ensino ou no abandono de brincar? Apesar desse problema não ser exclusivo da educação infantil, adquire uma configuração original em razão da oscilação histórica entre o ensino dirigido na escola e sua evitação através da defesa da exclusividade de brincar. A associação do jogo à aprendizagem traz consigo o problema do direcionamento da brincadeira em termos de intencionalidade e produtividade.

1.4 – É HORA DO JOGO

Os objetivos da aplicação desses jogos variam bastante. O jogo é herança cultural da humanidade. Quase todos os jogos, infantis ou não, envolvem matemática, quando uma criança joga, por ex: “Barra manteiga”, ela elabora conceitos importantes de direção e sentido. Há algo importante a se levar em conta: jogar é uma experiência de frustração, uma injustiça social do ser humano, um objeto cultural. Ela é necessária para o desenvolvimento psíquico, assim como se confrontar consigo mesmo ou com o outro – é uma vivência integral do respeito. Há no jogo o momento de convencer – ou vencer junto, inerente ao debate, e o de aceitar – subordinar-se às regras preestabelecidas, que traz segurança à criança.

Segundo Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) Matemática:

“Além disso, passam a compreender e a utilizar convenções e regras que serão empregadas no processo de ensino e aprendizagem. Essa compreensão favorece sua integração num mundo social bastante complexo e proporciona as primeiras aproximações com futuras teorizações.

[...]

Finalmente, um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos o aspecto curricular que se deseja desenvolver”. (1997: p.49).

Através dos jogos os alunos podem desafiar, amigavelmente, seus colegas, professores e até a si mesmos, estimulados pelo espírito de diversão e brincadeira. Mudando ou criando regras estabelecendo o tempo e o modo de avaliação, os participantes criam oportunidades para que todos, em algum momento, sejam gratificados na ação de jogar e aprender. É tarefa do professor propiciar a transformação desejada, diversificando os tipos de

jogos. Os jogos, no ensino de Matemática, não só estimulam o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, como também propiciam a interação e o confronto entre diferentes formas de pensar. Eles permitem aos alunos vivenciarem uma experiência com características sociais e culturais, provocando a descontração, a aquisição de regras, a expressão imaginária e a apropriação de conhecimentos.

O jogo é, em geral, uma atividade que envolve dois ou mais jogadores, que tem um objetivo comum a ser alcançado e regras preestabelecidas. Aquele que primeiro alcançar o objetivo respeitando as regras, será o vencedor. Dependendo do jogo, os alunos podem assumir diferentes papéis: interdependentes, opostos ou cooperativos. Os jogos possibilitam o desenvolvimento de estratégias, o estabelecimento de planos e a avaliação da eficácia das jogadas de acordo com os resultados obtidos, sendo muitas vezes uma situação auto-avaliativa. Por meio dos jogos, podemos trabalhar, de maneira lúdica, conteúdos importantes na educação matemática. Jogando os alunos vivenciam que se comparadas a atividades repetitivas, exigem soluções vivas, pensadas, originais e rápidas. Por seu caráter lúdico, os jogos permitem que os alunos executem repetidas vezes diferentes cálculos de forma muito mais significativa do que efetuar uma lista de operações descontextualizadas.

Segundo Antunes, (1999, p. 40/43):

“Ao lado dessa função, os jogos também se prestam a multidisciplinaridade e, dessa forma viabilizam a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre conteúdos de sua aprendizagem e explorar de forma significativa os temas transversais (meio ambiente, pluralidade cultural) que estruturam a formação do aluno-cidadão...”

Os jogos não possuem o “estigma” dos problemas. Eles permitem a exploração e a solução de problemas num ambiente relativamente livre de pressões e avaliações, ou seja, num clima bastante adequado à investigação e à busca de soluções. Os erros e fracassos durante os jogos, geralmente, são encarados de maneira desafiante, permitindo que a criança desenvolva sua iniciativa, autoconfiança e autonomia. Os erros podem ser revistos de forma natural durante as jogadas, sem deixar marcas negativas nos jogadores, o que propicia novas tentativas.

O papel do professor durante os jogos é complexo e muito importante, podendo, segundo Padovan (2001), abranger diferentes funções, como:

- Organizador da aprendizagem: escolhe o jogo; decide questões relacionadas ao espaço, tempo e material utilizado; apresenta o jogo e suas regras.

- Consultor: fornece informações necessárias ao desenvolvimento do jogo; retifica regras e confere resultados.
- Mediador: promove o confronto de estratégias usadas pelos alunos e debates sobre os conteúdos abordados no jogo.
- Avaliador: analisa o desenvolvimento da atividade, a atuação dos alunos e o envolvimento da classe.
- Elaborador: propõe novas atividades, após o jogo, ou antes, dele, e as insere em seqüências didáticas planejadas.

Já o papel do aluno, durante os jogos, deverá ser o de:

- Ouvir atentamente as regras, levantar dúvidas e solicitar informações de que necessita;
- Ouvir colegas e professor, percebendo-os como fonte de informação, discutir as diferentes situações, preocupando-se em colaborar para resolvê-las e chegar a um consenso;
- Levantar e discutir as dúvidas antes e durante o jogo, construir e argumentar suas próprias estratégias com os colegas;
- Ouvir as soluções dadas pelos colegas, analisando-as, questionando-as e incorporando-as quando pertinentes;
- Saber lidar com as situações de derrota e de vitória; auto avaliar-se quanto a sua postura e aprendizagem no jogo; entre outros.

Ao propor jogos e desafios, incentiva-se a troca de opiniões entre os alunos, que podem acelerar o seu desenvolvimento. Segundo Vygotsky, quando o aluno resolve um problema depois de se oferecerem pistas, ou com a ajuda de outros colegas, ou mesmo com o auxílio do professor, é favorecido o desenvolvimento mental.

Nas séries iniciais, muitas vezes um assunto é introduzido a partir de um jogo. Aproveita-se o lúdico e prazeroso desse recurso para desenvolver o cálculo mental. As operações são efetuadas mentalmente até mesmo antes de seu estudo formal. Assim, o jogo é também um recurso para a construção de conceitos. Por exemplo, jogando a trilha, o aluno está construindo os conceitos de seqüência numérica, adição e subtração que nem sequer foi introduzida. Alguns jogos, além de levarem o aluno a desenvolver estratégias, estimulam o cálculo mental e a discussão de chances. Enquanto joga, o aluno se expressa livremente, discutindo regras, contestando resultados ou descobrindo erros. Aproveitando a expressão

espontânea dos alunos, o professor poderá avaliar o desenvolvimento dos diversos grupos e direcionar essa fala para conclusões oportunas e desejáveis. Nos jogos, o erro pode ser corrigido de forma natural, sem que haja censura, criando oportunidades para que o aluno compreenda e utilize regras.

Os jogos são também a oportunidades de o aluno vivenciar de maneira saudável a competição, a colaboração e a oposição. Seria interessante que na apresentação do jogo o professor jogasse com um aluno, esclarecendo as regras, enquanto os outros observariam, dando opiniões. Num segundo momento, o professor cederia o lugar a um aluno, e o jogo se repetiria para melhor compreensão das regras. Essa repetição pode ocorrer mais vezes, se o professor achar conveniente. Especialmente nas séries iniciais, é necessário educar o aluno para a situação de jogo. Podem ser realizados alguns jogos em pequenos grupos – não necessariamente de Matemática –, durante os quais os alunos se manifestarão livremente, dando oportunidade para que o professor os observe. Certamente aparecerão conflitos e será preciso conversar sobre a forma de resolvê-los. Assim, desenvolvem-se as atitudes de respeito pelo outro e pela tarefa a ser empreendida.

CAPÍTULO II

A LEITURA E A ESCRITA

2.1 – PENSANDO EM ALFABETIZAÇÃO

Para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela é representada graficamente. Algumas situações didáticas favorecem especialmente análise e a reflexão sobre o sistema alfabético sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica. São atividades que exigem uma atenção à análise – tanto quantitativa como qualitativa – da correspondência entre segmentos falados e escritos. São situações privilegiadas de atividades em que basicamente, o aluno precisa: ler, embora ainda não saiba ler; e escrever, apesar de ainda não saber escrever. Em ambas é necessário que ele ponha em jogo tudo o que sabe sobre a escrita para poder realizá-las.

Nas atividades de “leitura” o aluno precisa analisar todos os indicadores disponíveis para descobrir o significado do escrito e poder realizar a “leitura” de duas formas: pelo ajuste da “leitura” do texto, que conhece de cor, aos segmentos escritos; pela combinação de estratégias de antecipação (a partir de informações obtidas no contexto, por meio de pistas) com índices providos pelo próprio texto, em especial os relacionados à correspondência fonográfica. Mas não é qualquer texto que, além deste tipo de “leitura”, garante que o esforço de atribuir significado às partes escritas coloque problemas que ajudem o aluno a refletir e a aprender. No primeiro caso, os textos mais adequados são as quadrinhas, parlendas e canções que, em geral, se sabe de cor; e no segundo, as embalagens comerciais, os anúncios, os folhetos de propaganda e demais portadores de texto que possibilitem suposições de sentido a partir do conteúdo, da imagem ou foto, do conhecimento da marca ou do logotipo, isto é, de

qualquer elemento do texto ou do seu entorno que permita ao aluno imaginar o que poderia estar aí escrito.

Estudos em diferentes línguas têm mostrado que, de uma correspondência inicial pouco diferenciada, o alfabetizando progride em direção a um procedimento de análise em que passa a fazer corresponder recortes do falado a recortes do escrito. Essa correspondência passa por um momento silábico – em que, ainda que nem sempre com consistência, atribui uma letra a uma sílaba – antes de chegar a compreender o que realmente cada letra representa.

Nas atividades de escrita aqui referidas, o aluno que ainda não sabe escrever convencionalmente precisa esforçar-se para construir procedimento de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe a escrever. É por isso que esta é uma boa atividade de alfabetização: havendo informação disponível e espaço para reflexão sobre o sistema de escrita, os alunos constroem os procedimentos de análise necessários para que a alfabetização se realize. As propostas de escrita mais produtivas são as que permitem aos alunos monitorarem sua própria produção, ao menos parcialmente. A escrita de listas ou quadrinhas que se sabe de cor permite, por exemplo, que a atividade seja realizada em grupo e que os alunos pensem sobre quantas e quais letras irão usar para escrever. Cabe ao professor que dirige a atividade escolher o texto a ser escrito e definir os parceiros em função do que sabe acerca do conhecimento que cada aluno tem sobre a escrita, bem como orientar a busca de fontes de consulta, colocar questões que apoiem a análise e oferecer informação específica sempre que necessário.

Muitos estudiosos e pesquisadores têm trabalhado na tentativa de compreender a elaboração do pensamento da criança do ser que aprende, ou seja, entender como funciona o pensamento da criança quando está aprendendo a ler e a escrever. Piaget se preocupou em explicar a maneira como a criança interage com o mundo e com as pessoas para chegar ao conhecimento. Segundo pesquisas piagetianas, o conhecimento é construído na interação do sujeito de um conhecimento se “agir” sobre ele, pois aprender é descobrir, inventar, modificar.

Emilia Ferreiro, discípula de Piaget, vem desenvolvendo teses sobre as hipóteses de pensamento que a criança pode apresentar a respeito da linguagem escrita. Ela propõe uma “nova pedagogia” ou um “novo método”, mas suas pesquisas deixam claro que o que leva o aprendiz à reconstrução do código lingüístico não é o cumprimento de uma série de tarefas ou o conhecimento das letras e das sílabas, mas uma compreensão do funcionamento

do código. Embora não proponha uma prática pedagógica, a contribuição de suas pesquisas é essencial para que o educador repense todo o processo de ensino-aprendizagem da língua e o funcionamento do código.

Vygotsky e seus seguidores estudaram o desenvolvimento das capacidades intelectuais superiores do homem, acreditando que a linguagem atuaria como o principal fator para que esse desenvolvimento ocorresse. Analisando a linguagem como um conjunto de símbolos com caráter histórico e social, enfatizaram a importância da informação e da interação lingüística para a construção do conhecimento, suas idéias sobre linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.

A partir das investigações desses estudiosos, entre outros, o educador tem condições de perceber claramente o processo de apropriação de conhecimento pelo aprendiz e, especificamente, o processo de reconstrução do código lingüístico, isto é o processo de alfabetização. O educador tem condições de a partir do conhecimento de como a criança se apropria da linguagem, mediar a construção desse conhecimento nos momentos em que o aprendiz efetivamente carece de uma intervenção pedagógica.

2.2 – ATIVIDADES SIGNIFICATIVAS

Quando se acreditava que a criança não estabelecia relações com a linguagem no período anterior à alfabetização, as atividades desenvolvidas num primeiro momento na escola eram treino de habilidades: coordenação motora, memória, percepção visual e auditiva, entre outros, que se pensava, preparavam a criança para o trabalho de leitura e escrita. Se no período anterior ao processo de alfabetização escolar, comprovadamente a criança pensa na escrita e nos símbolos que se apresentam no mundo que a rodeia, ao educador cabe criar um ambiente estimulador no qual ler e escrever tenha significado e função.

Consciente de seu papel no processo de alfabetização, o educador pode realizar um trabalho de ação pedagógica com enfoque no desenvolvimento e construção da linguagem: gestos, sons, imagens, fala e escrita, cuja prática pedagógica se apresente em forma de propostas de jogos e atividades que permitam à criança pensar e dialogar sobre a linguagem. Conseqüentemente, ao deixar de lado uma metodologia imposta por uma cartilha e partindo da leitura de mundo das crianças, o educador passa a mediar e participar no processo “espontâneo” de conceitualização da língua escrita.

No início dos anos 80, pesquisadores de diversas disciplinas, especialmente psicólogos e psicolinguistas, publicaram no Brasil, resultados de investigações sobre os processos de aquisição da linguagem escrita. Causou especial impacto entre professores e educadores a *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO, TEBEROSKI: 1985) por oferecer importantes subsídios para a compreensão de como as crianças aprendem a escrever, provocando uma revolução na forma de compreender esse processo.

Inicialmente, as idéias divulgadas desvelaram as hipóteses que as crianças constroem ao tentarem entender o que é escrita, mas não clareava exatamente o que fazer no âmbito educativo para se programar uma prática consoante com essas idéias. De lá para cá, as pesquisas na área da aprendizagem da escrita – realizada em situações reais de ensino e aprendizagem – buscam especificar quais são condições didáticas mais favoráveis para uma aprendizagem fecunda das crianças. O conhecimento didático atual sobre as relações entre o ensino e a aprendizagem traz conseqüências na forma de conceber o processo de alfabetização e levam a uma necessária revisão de antigas concepções. Como a criança não é mera receptora de informações e aprende em situações reais de uso da escrita, é fundamental trazer para a escola a escrita contextualizada em diversos usos. A criança aprende sobre a língua escrita e sobre a linguagem que se escreve quando tem a oportunidade de pensar sobre a escrita – refletir em atos – no interior das práticas de leitura, de escrita e de produção de textos organizadas pelo educador.

Hoje se sabe que, para a criança aprender a escrever, terá de lidar com dois processos de aprendizagem paralelos: o da natureza do sistema de escrita da língua – o que a escrita representa e como – e o das características da linguagem que se usa para escrever. Trata-se, portanto, de desenvolver duas capacidades diferentes: uma diz respeito a produzir textos mesmo sem saber grafá-los, por exemplo, quando uma criança dita uma história para a educadora grafar, e a outra se refere ao aprendizado de escrever algo sem tê-lo produzido. É o que ocorre quando se grava um texto ditado por outro ou um que se saiba de cor.

O fato de as escritas não-convencionais serem aceita não significa ausência de intervenção pedagógica. Muito pelo contrário: o conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita precisa ir sendo construído pelas crianças com a ajuda do educador. Para que isso aconteça, é preciso que ele, baseado na compreensão da evolução das conceitualizações, planeje e oriente as atividades didáticas com o objetivo de desencadear e apoiar a ação da criança. Atividades de escrita que possibilitem a reflexão sobre a língua permitem que se explicita saberes implícitos das crianças, abrindo espaço para sua re

elaboração. Implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses que se realiza por meio da experimentação de novos modos de escrever e da observação de regularidades. Por isso é importante que a criança escreva: para que na tentativa de interpretar o sistema de escrita, formule hipóteses. Ao escrever, estará colocando-as à prova, pensando sobre elas e, pouco a pouco, reformulando-as se forem insuficientes para interpretar as escritas que o meio lhe apresenta ou se entrarem em contradição com suas hipóteses que ela própria tenha construído. Este movimento permite o avanço na conceitualização sobre a escrita.

Portanto, a criança aprende a ler, lendo, isto é, começa a compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura de textos reais. Para isso, é preciso considerá-las como leitoras mesmo antes que consigam ler no sentido convencional do termo, ou seja, antes que possam ler por si mesmas. A partir do momento em que se permite que quem não saiba ler, leia; que quem não sabe escrever, escreva, é claro que não se espera que o façam corretamente. Os erros, nessa perspectiva, não são vistos como faltas ou equívocos: eles são esperados, pois se referem a um momento evolutivo no processo de aprendizagem da criança. Eles têm um papel importante no processo de ensino, porque informam o educador sobre o modo próprio de a criança pensar naquele momento. E escrever, mesmo com esses “erros”, permite à criança avançar, uma vez que só escrevendo é possível enfrentar certas contradições. Por exemplo: imagine se uma criança cuja conceitualização de escrita exige que qualquer palavra tenha, no mínimo, três letras, mas pensa, ao mesmo tempo, que para escrever “gato” precisa de duas letras. Essa situação faz com que fique, ao escrever, diante de uma contradição com a qual deverá saber lidar.

Tanto nas práticas de escrita e de produção de textos, quanto nas práticas de leitura, é preciso agir com a criança como se ela já soubesse aquilo que deve aprender. Entre a condição de produtora de textos escritos e a falta de habilidade temporária para escrever e ler autonomamente reside à possibilidade de, com ajuda, aprender através de práticas reais de escrita e leitura.

2.3 – DAS APRENDIZAGENS ENTRE O CONHECIMENTO E O SABER

Com efeito, o erro ou fratura no aprender se apresenta como sendo um efeito não casual de uma articulação significativa entre o potencial intelectual afetado e a dramática subjetiva inconsciente (o dito afetivo) na qual um sujeito se encontra aprisionada. Em outras

palavras, entre os momentos pontuais, nos quais alguma coisa se pode aprender, e a subjetiva frente ao saber de quem aprende.

“Deixando-se impressionar pelos erros que o aprendiz comete, muitos professores ignoram os avanços que ele apresenta em sua capacidade de compor textos. Essa lamentável distorção tem suas conseqüências. Todos conhecemos pessoas que mesmo depois de muitos anos de escolaridade se sentem constrangidas quando tem de escrever, quando precisam redigir seus próprios textos, porque tem “medo de errar”. Para evitar a propagação deste tipo de autocensura, nós mestres, precisamos rever nossa atitude para com o erro ortográfico e nossa postura mais geral na hora de ensinar e avaliar ortografia. Para isso, precisamos entender que a ortografia é uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita”. (MORAIS 1998: 49).

Pode-se sugerir a busca de respostas para trabalhar o “erro” como aliado no processo de ensino aprendizagem fazendo as intervenções necessárias de forma que a criança aumente o seu potencial em relação ao conhecimento que ela é capaz de adquirir. Suponhamos que, um indivíduo rotineiramente erra, então deve existir uma razão, ou seja, o erro deve ser produzido conforme alguma legalidade. Esta legalidade tanto deve transcender o erro, quanto o seu aparecimento que escapa a todo e qualquer controle. Ao erro não resta senão ser o efeito de uma legalidade que o transcende. Legalidade própria da inteligência nos diria Piaget; legalidade própria do (desejo) inconsciente nos diria Freud. Intersecção dos dois, dizemos nós, graças a eles. Se os conhecimentos errados se desbaratam no instante mesmo que irrompe um saber que diz respeito à verdade (do desejo) do sujeito, então, na determinação do erro, ele também deve estar implicado. É neste sentido que, elucidando o estatuto do erro a partir dos parâmetros teóricos auto-estabelecidos, estaremos assentando, simultaneamente, as bases de uma teoria das aprendizagens nada clássica e, portanto, improvável de tornar-se hegemônica ou de uma teoria sobre a (re) construção do pensamento no sentido lato.

Assim como nos ensinou Freud a remar contra a acadêmica correnteza (certeza) psicológica, partindo da barulhenta patologia, poderemos desmascarar a natural e tranqüila normalidade. Se a fatura do pensamento nos mostra (na realidade somos nós que vemos nela) um choque entre a ordem do conhecimento e a ordem do saber, então, esta díade deve estar sempre, e em última instância, sutilmente estruturada. O conhecimento é o efeito da inteligência que o produz a seu modo e o saber é o efeito do desejo inconsciente que para não ser menos, também o produz a seu modo. De agora em diante devemos ter claro que o pensamento, antiga produção preciosa da divina e translúcida razão, é um composto de conhecimento e saber, produtos da imprevisível (e piagetiana) inteligência o primeiro, e do impertinente (e freudiano) desejo inconsciente o segundo. Deslocamento, que traz consegue,

evidentemente, uma operação de re significação destes mesmos termos clássicos. Assim, diríamos: a inteligência e o (desejo) inconsciente são isso que resistindo, olvidando e repetindo, determina as vicissitudes de um sujeito nas suas aprendizagens.

2.4 – REFLETIR SOBRE O ERRO, PROMOVER APRENDIZAGENS.

Os erros, quando ocorrem, devem ser explorados de maneira a gerar novo conhecimento. É importante que o professor analise o significado do erro, ou seja, o que ele oculta ou revela no que diz respeito ao processo de aprendizagem do aluno. Com isso, o professor poderá rever as estratégias utilizadas em seu ensino e planejar as intervenções mais adequadas para orientar o aluno a fim de que avalie o caminho percorrido.

“Outra visão de correção é a que gosto de chamar de informativa. Ela carrega a idéia de que a correção deve informar o aluno e ser feita dentro da situação de aprendizagem. O professor a realiza durante a própria situação de produção, levantando questões que ajudem o aluno a perceber certas incorreções ou simplesmente apontando diretamente uma incorreção que, segundo sua avaliação, o aluno possa reconhecer, aproveitando a informação que lhe está sendo oferecida”. (WEISZ, 2002: 84).

Cabe a escola proporcionar condições para que o aluno possa tornar essa prática mais freqüente da forma mais agradável possível permitindo aprender em situações individuais e coletivas percebendo que não existe o “erro” propriamente, mas a inadequação a uma situação que poderá ser corrigida sem constrangimento e produzindo conhecimentos.

Uma concepção de aprendizagem que vê o conhecimento como algo produzido, construído pela ação e pela reflexão do sujeito. Esse sujeito, no caso, o aluno é alguém que tem experiências, saberes e conhecimentos e que, diante de novas informações, esforça-se para compreendê-las e assimilá-las. O conhecimento novo aparece então como resultado da ampliação, da diversificação e do aprofundamento do conhecimento que ele já tem: é por meio da ação do sujeito que a informação nova se transforma em conhecimento próprio. Nesse processo de construção e efetivação da aprendizagem, é essencial a troca de experiências, e de conhecimentos e de informações entre os alunos. Como diz Telma WEISZ (2002: p.42)

“(...) o que move as crianças é o esforço para acreditar que atrás das coisas que elas têm de aprender existe uma lógica. De certa maneira, aprender é, para elas, ter de reconstruir suas idéias lógicas a partir do confronto com a realidade. E é exatamente porque nem tudo o que elas têm de aprender é lógico – ou tem uma lógica que esteja ao seu alcance imediato – que constroem idéias aparentemente absurdas, mas que são importantes no processo de aprendizagem (...)”.

A aprendizagem é desencadeada por situações nas quais os alunos, interagindo com outras pessoas, podem levantar hipóteses, receber ajuda, refletir. Acreditar na capacidade das crianças é fundamental para seu avanço, pois nos leva a respeitá-las e apoiá-las. Assim, quando não entendemos o que um aluno quis dizer em seu texto, ajuda muito pedir a ele que explique suas decisões, mesmo que, em um primeiro momento, não entendamos suas explicações. Não se fala de uma proposta espontaneísta, em que seria desnecessário ensinar, orientar, já que o próprio aluno constrói o conhecimento: quando a prática do professor é centrada nesse pensamento, ele passa a não informar, a não corrigir e a se contentar com aquilo que os alunos fazem “do seu jeito”. Acreditamos que buscando compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo no momento, enxergando em suas produções o que já sabe, construindo estratégias que o levem a aprender o que ainda não sabe, acolhendo e problematizando seus textos, o professor tem papel fundamental no processo de construção do conhecimento.

As reflexões feitas anteriormente têm como objetivo auxiliar os alunos na aprendizagem da leitura e na escrita e tentativa de auxiliar o professor na sua prática pedagógica. Sendo assim, os alunos precisam ser encorajados a fazer o uso daquilo que sabem e pensam em situações significativas e desafiadoras, em que seja solicitado a resolver problemas, tomar decisões, arriscar-se, testar suas hipóteses, enfrentar contradições. Na sala de aula, a circulação de informações deve ser o mais ampla possível, exemplo: livros, revistas, e outros materiais escritos, feitos pelos colegas e pelo professor e o próprio conteúdo trabalhado; é fundamental que a língua escrita mantenha suas características de objeto sociocultural real.

Uma ação importante do professor é a intervenção no processo de aprendizagem. Dentro da concepção de ensino aprendizagem, corrigir é algo mais abrangente do que levar os alunos a substituir respostas erradas por respostas certas. A intervenção do professor tem como função atuar na forma de pensar dos alunos, problematizando as hipóteses levantadas por eles e favorecendo a transformação de seu pensamento. Isso não quer dizer que, a correção tenha perdido sua função, apenas que ela pode ser compreendida de outra forma. Telma WEISZ (2002: p.84) aponta para a visão informativa da correção:

“Outra visão de correção é a que gosto de chamar de informativa. Ela carrega a idéia de que a correção deve informar o aluno e ser feita dentro da situação de aprendizagem. O professor a realiza durante a própria situação de produção, levantando questões que ajudem o aluno a perceber certas incorreções ou simplesmente apontando diretamente uma incorreção que, segundo sua avaliação, o aluno possa reconhecer, aproveitando a informação que lhe está sendo oferecida”.

Em relação à ortografia, por exemplo, o tipo de correção a ser feito vai depender do momento da aprendizagem em que os alunos se encontram e da atividade que estão desenvolvendo. A intervenção adequada é aquela que ajuda a transformar as idéias dos alunos sobre a escrita, colocando em jogo suas hipóteses do momento. Por exemplo, quando deparamos com um erro de ortografia em texto produzido pelo aluno, temos que verificar se é melhor intervir imediatamente ou se convém, na correção dessa produção textual, priorizar o desenvolvimento da escrita, deixando para um momento posterior, a abordagem específica do erro ortográfico. Se a opção for tratar do assunto em um momento posterior, isso pode ocorrer em um trabalho coletivo, em que se estudem dúvidas ortográficas comuns da classe. Para trabalhar com ortografia o professor deve refletir como isso influenciará seu aluno, pois o “erro” na grafia, pode não existir na fala, e para adequá-lo de forma significativa é que fará ou não a diferença no resultado dos objetivos propostos.

“Os aprendizes, em suas (re) construções ortográficas, demonstram um processo ativo que não são simples violações as normas, e sim, um produto de intensa elaboração, produtiva e dinâmica, resultado da aplicação de imensas hipóteses implícitas. Assim aprender ortografia não é um simples ‘armazenamento’ de formas corretas na memória”. (CASTRO, 2001: 86).

Esse significado vai permitir que a criança possa compreender o mundo que vive e atuar sobre ele. A fala de uma forma mais culta está presente nas relações diárias da sociedade, e é produto de sujeitos diferentes, o que determina a variação da língua. Essa diferença é determinada pelos conhecimentos prévios, o lugar que se vive, o meio social e até mesmo a época em que se apresenta este diálogo. Podemos notar também que a nossa própria fala tem constantes adaptações e isso depende da pessoa com quem falamos, com maior ou menor formalidade.

Em relação à correção dos erros dos alunos, o professor em sua atuação inteligente buscará o meio-termo entre o “tudo pode” e o “nada pode” entre o corrigir tudo indiscriminadamente e o não corrigir nada. No entanto, a correção deve acontecer durante o processo da aprendizagem, por meio da problematização das hipóteses levantadas pelos alunos na retomada coletiva das atividades que foram realizadas individualmente, em duplas ou grupos. Essa correção inclui as observações dos colegas, mas se baseia na intervenção do professor, que alerta os alunos para alguma inadequação na forma como estão desenvolvendo a atividade, reorienta sua ação, mostrando pontos que não consideraram ou perceberam, e levanta questões que os ajudam a pensar sobre aspectos não considerados.

Atualmente muito se tem discutido acerca do significado do erro na aprendizagem. Algumas correntes pedagógicas consideram o erro como o “não acerto”.

Outras acreditam que o erro faz parte do processo de ensino-aprendizagem sendo caracterizado como uma etapa da aprendizagem sistemática. Na instituição escolar, na maioria das vezes, o erro só aparece associado a um tipo de avaliação em que o professor analisa os trabalhos dos alunos em termos de certo/ errado; tal postura caracteriza um ensino centrado na resposta, denominado por Paulo Freire de educação bancária. Noutra direção, propõe o autor, que o ensino se oriente na perspectiva de uma educação libertadora que transforme esse ensino fundado na resposta por um ensino que estimule a pergunta, que desenvolva a curiosidade de aprender. Para tanto, propõe que mudemos nossa atitude frente ao erro, considerando-o uma “forma provisória de saber” (FREIRE, 1995), fazendo do mesmo objeto de discussão e compreensão dos saberes que o educando traz consigo para as situações formais de aprendizagem.

É de fundamental importância, que no processo de construção dos conceitos pela criança, os erros sejam considerados como degraus para futuros acertos. Isto porque estes erros estão indicando o que a criança está pensando e é nisso que o professor deve deter-se: no pensar do afim de compreendê-lo e assim, desafiá-lo a encontrar respostas. Isto quer dizer que a função do professor é fazer as intervenções necessárias para que o educando saia do estágio atual para um novo estágio com acréscimo de sua aprendizagem. A mediação neste interstício está sob responsabilidade do professor em atuar na “zona de desenvolvimento proximal”, fazendo da avaliação um processo de re-significação da aprendizagem do aluno e re-elaboração do plano de ação do professor. Será fundamental, para tanto, que se oportunize a expressão do aluno na busca de soluções intuitivas, raciocínios novos e recriação de suas hipóteses. Acreditamos ser fundamental compreendermos como ocorre a aprendizagem para conseqüentemente contextualizarmos o erro nessa perspectiva. Segundo PIAGET (1978), a aprendizagem configura através dos fatores hereditários, maturacionais e da interação do sujeito com o meio. Desta forma, percebemos que apesar de os fatores intrínsecos do sujeito influenciar no seu aprender, a estimulação e interação com o meio são fatores fundamentais na construção do conhecimento. A aprendizagem é construída através da interação do sujeito que possui esquemas próprios de ação com o meio.

WADSWORTH (1992: 56), refere que esquemas são “... *Estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam ao meio e organizam-no*”. Assim, os esquemas são construídos e/ ou modificados pela interação do sujeito com o meio, o papel do professor na perspectiva do erro construtivo é fundamental no sentido de respeitar e valorizar os conhecimentos que o aluno traz para, partindo destes, desencadear

reflexões para que a criança possa evoluir e constituir novas hipóteses para a solução de um problema. Além disso, valorizando o conhecimento do aluno e partindo das hipóteses dos mesmos e das dificuldades encontradas por ele, o professor poderá planejar a sua ação pedagógica no sentido de intervir neste processo como mediador deste conhecimento atual e do novo conhecimento que a criança poderá adquirir. Desta maneira, a intervenção do professor deve se dar de um modo desafiador, fazendo questionamentos a respeito das hipóteses apresentadas ou trazendo novas situações para que os mesmos possam confrontar suas respostas anteriores com as atuais, no sentido de desestabilizar as suas certezas. Para tanto, o professor precisa também compreender e inferir na hipótese do aluno. Amplia-se dessa forma a responsabilidade do professor frente ao erro, pois este precisa não apenas compreender o significado de erro construtivo, realizando intervenções adequadas ao nível de desenvolvimento do aluno, mas também compreender a existência de erros de outras naturezas e assumir uma postura construtiva também frente a eles. O professor, nessa perspectiva, assumirá uma postura antes interrogativa do que de guardião das respostas certas; tal postura provocará conflitos que ultrapassam os limites epistemológicos. Conhecer implica, também, problematizar a dimensão política e ética que articula as finalidades do ato educativo, bem como a dimensão estética que diz respeito à instituição, ao prazer, à alegria e a amorosidade presentes no processo de construção de conhecimento.

Na atualidade, concebe-se o processo de ensino-aprendizagem como um curso dinâmico em constante transformação e construção no qual a ação pedagógica se concretiza estabelecendo a inter-relação e a integração aluno-professor-conhecimento. O conhecimento não está pronto e acabado. Todo aluno é capaz de aprender e tem papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Cabe ao professor ser o mediador desse processo, criando condições favoráveis à aprendizagem. Nesse contexto, o erro do aluno deve ser encarado como um instrumento de elucidação e reorientação da prática pedagógica. Telma WEISZ (2002: p.62) diz:

“[...] sua função é observar a ação das crianças, acolher ou problematizar suas produções, intervindo sempre que achar que pode fazer a reflexão dos alunos sobre a escrita avançar. O professor funciona então como uma espécie de diretor de cena ou de contra-regra, e cabe a ele montar o andaime para apoiar a construção do aprendiz”.

É na interação aluno-professor-conhecimento que o aluno vai compor, ampliar e construir o seu repertório de significados e conhecimento. O professor como mediador do processo devem respeitar o conhecimento prévio, as experiências cotidianas, as opiniões e as idéias do aluno. Dessa maneira, o professor poderá propiciar aprendizagens significativas e

incentivar o gosto pela busca do conhecimento. O professor deve estimular o aluno não apenas a responder questões formuladas, como também a formular suas próprias questões e a perceber as contradições, os problemas e as necessidades da sociedade. Por consequência, o aluno terá um olhar crítico e autônomo, e será capaz de participar como agente transformador dessa realidade.

CAPÍTULO III

O USO DE DIFERENTES TEXTOS

3.1 – NA PRÁTICA DA LEITURA

A criança que ainda não sabe ler convencionalmente também pode ler, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Uma das possibilidades é “ler” através da leitura feita pelo adulto. É de grande importância que o educador leia todos os tipos de materiais escritos, uma vez que esta atividade possibilita às crianças o contato com práticas culturais mediadas pela escrita. Ao comunicar práticas de leitura, o educador estará colocando as crianças no papel de leitoras, permitindo-lhes relacionar a linguagem com os textos, os gêneros e os suportes materiais sobre quais eles se apresentam: livros, bilhetes, revistas, cartas, jornais, entre outros.

O contato das crianças com as histórias é de fundamental importância, uma vez que elas se constituem em conjunto de saberes e formas culturais, historicamente construídas, cuja apropriação se considera essencial para o desenvolvimento e a socialização das crianças. O educador, além de ler para as crianças, pode organizar situações de leitura para que elas próprias leiam, e estabeleçam uma relação entre o que é falado e o que está escrito. Nessas atividades de leitura, a criança precisa analisar todos os indicadores disponíveis para descobrir o significado do escrito pelo ajuste do que está sendo recitado. Nesse caso os textos mais adequados são as quadrinhas, parlendas e canções que os alunos já conhecem e, em geral, já sabem de cor. Como são textos curtos, permitem localizar o que se diz em cada linha. Também os textos de histórias já conhecidos pelas crianças comportam atividades de leitura,

por exemplo, atividades de buscar “onde está escrito tal coisa”. As palavras de KLEIMAN (1993: p.80) nos ajudam a elucidar essa questão:

“Embora as estratégias cognitivas da leitura não possam ser modeladas, uma vez que o conhecimento que a elas subjaz não está sob o nosso controle e reflexão conscientes, podemos, mediante o ensino, promover condições para que o leitor desenvolva as habilidades em que estão apoiadas. Tais condições consistem, essencialmente, na análise de aspectos locais do texto que envolva nosso conhecimento lingüístico sobre a estrutura da língua e no ensino do vocabulário. Quanto a este último, na aula de leitura enfatiza-se um método de descoberta e adivinhação, bem como uma atividade para aprender a conviver com palavras desconhecidas e com palavras cujo significado é difuso e vago. Quando esta atitude estiver bem enraizada no leitor, espera-se que ele, se deparando com palavras desconhecidas num texto, mas sabendo pó que e para que está lendo, consiga decidir qual o grau de conhecimento necessário para compreender este texto”.

A leitura de textos diversificados favorece ao aluno desenvolver a capacidade de analisar criticamente os usos lingüísticos e faz com que os momentos de aprendizagem estreitem os laços com a função social da linguagem, atrelados à sua utilização cotidiana e veiculando intenções diferentes.

“[...] quanto mais diversificada a experiência de leitura dos alunos, quanto mais familiaridade eles tiverem com textos narrativos, expositivos, descritivos, mais conhecida será a estrutura desse texto, e mais fácil a percepção das relações entre a informação veiculada no texto e a estrutura do mesmo”. (KLEIMAN, 1993, p. 87).

“Uma vez que o leitor conseguir formular hipóteses de leitura independentemente, utilizando tanto seu conhecimento prévio como os elementos formais mais visíveis e de alto grau de informatividade como título, subtítulo, datas, fontes, ilustrações, a leitura passará a ter esse caráter de verificação de hipóteses, para confirmação ou reputação e revisão, num processo menos estruturado que aquele inicialmente modelado pelo adulto, mas que envolve, tal como o outro processo, uma atividade consciente, autocontrolada pelo leitor, bem como uma série de estratégias necessárias à compreensão”. (KLEIMAN, 1992, p. 43)

O levantamento do conhecimento prévio é fundamental não só para despertar a participação ativa do grupo, como também para ajudar a desenvolver a forma de expressão lingüística que mais será utilizada ao longo de toda a vida: a fala.

3.2 – TIPOS DE APRENDIZAGEM

É importante que os alunos sejam provocados sempre (mesmo os mais inibidos), para que percebam a importância de opinar e argumentar em função de um assunto ou ponto de vista apresentado. Este é um dos momentos de trabalho ativo e efetivo com a oralidade, dando margem a criação de um espaço marcado pela interação, pela dialogia.

Paulo Freire (1986) afirma: *“O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual”* (p.14). A educação dialógica parte do pressuposto de que os alunos têm suas experiências diárias, e trabalhar com elas possibilita partir do concreto para se chegar a uma compreensão significativa da oralidade.

Quando se pensa em situações de aprendizagem, pode-se ver que existem diversos modos de adquirir conhecimentos, habilidades e competências. Um organismo seja humano seja animal, pode aprender por tentativa e erro. Isto é, ele tenta resolver um determinado problema e, quando não consegue o resultado que busca, tenta novamente, de maneira diversa, experimentando várias formas de ação até encontrar a adequada. Esse é um tipo de aprendizagem por meio do qual o indivíduo aprende por si mesmo, na sua relação pessoal com o meio em que vive. Um exemplo da aprendizagem por tentativa e erro é a tarefa de abrir uma porta trancada, sem saber qual é a chave certa tendo em mãos um molho de chaves. A única maneira de descobrir é tentar abrir a porta com cada uma das chaves.

Já na aprendizagem por imitação, um indivíduo tenta realizar a mesma coisa que outro que ele observa no momento da ação ou observou antes. No caso da porta trancada, uma pessoa poderia pegar imediatamente a chave correta do molho se lembrasse qual delas foi usada por outra pessoa para abrir a porta (por exemplo, aquela amarela grande, da marca “Brasil”). Esse tipo de aprendizagem é mais complexo que aquele por tentativa e erro, pois envolve a relação entre indivíduos e a observação de um comportamento em face de um problema.

O conhecimento do real que cada criança desenvolve não é apenas uma cópia, ela constrói seu conhecimento ao longo de seu desenvolvimento. Seus conhecimentos não são adquiridos diretamente, mas eles são construídos individualmente pela criança.

“... mesmo as estruturas mais necessárias ao pensamento adulto, como as estruturas lógico-matemáticas, não são inatas, mas são construídas gradativamente... Não há estruturas inatas; toda estrutura pressupõe uma construção. Todas essas construções se originam de estruturas prévias e, no final das contas, retornam... à questão biológica”. (PIAGET, 1978, p. 149-50).

Às vezes, o sujeito observado não percebe que está sendo imitado, ou não realiza nenhuma ação em resposta a imitação. É o acontece com certas aves, quando os filhotes imitam seu canto. Noutras vezes, ao contrário, o indivíduo corrige a conduta daquele que o imitou. Isso ocorre, por exemplo, no caso da leoa ao impedir que seus filhotes se distanciem demais quando estão imitando a conduta de caçador que observaram na mãe.

Ocorre também quando um pai fala ao filho pequeno que está imitando seu gesto de dirigir o carro, usando uma direção de brinquedo com uma mão só: “Não, você tem que segurar a direção com as duas mãos!”. Quando se corrige a imitação pode haver a intenção de ensinar, àquele que imita uma forma mais correta da conduta, com o objetivo de aperfeiçoá-la, ou apenas uma intenção de controle de comportamento, para evitar perigos e proteger a criança ou o filhote.

Outra forma de aprendizagem acontece por meio do ensino intencional. No caso, uma pessoa transmite deliberadamente a outra um conhecimento, atitude, habilidade ou forma de comportamento, estabelecendo uma relação de ensino e aprendizagem. Trata-se da forma mais complexa de aprendizagem, pois envolve intenção, comunicação explícita entre duas ou mais pessoas e o uso de estratégias específicas por parte daquele que ensina. O ensino intencional pode acontecer por meio de demonstrações, fornecimento de instruções e pistas, explicações. E também mediante a organização de um ambiente de aprendizagem, com materiais adequados e seqüências de atividades que organizam a apropriação de determinados conhecimentos por parte do aprendiz. A mãe está ensinando, quando mostra a criança pequena como segurar a colher e quando a orienta na hora de pegar a comida do prato. Os professores, obviamente, estão empenhados o tempo todo em tarefas de ensinar evitar perigos e proteger a criança ou o filhote.

3.3 – APRENDER COM OS ERROS

Aprender é um processo cheio de idas e vindas, levantamento de suposições, realização de ações de pensamentos e muitos usos da linguagem. Por esse motivo, é comum que as pessoas errem em suas tentativas de aprender. Mas o erro não é apenas uma resposta incorreta, ou algo falso a ser corrigido; antes, envolve todo um processo de pensamento, uma forma de raciocinar que necessita ser discutida.

Nesse contexto de valorização das hipóteses e procedimentos pessoais, é muito importante a reflexão sobre os acertos e erros cometidos pelos alunos e sobre por que ocorreram. Tanto o professor deve tentar observar a “lógica” presente no raciocínio do aluno, como o próprio aluno deve refletir sobre diferentes formas de resolver um problema, certas ou erradas, habituando-se a utilizar um olhar meta cognitivo sobre elas. O erro é um poderoso instrumento para o professor regular sua ação educativa em relação ao seu grupo de alunos

retomando ou aprofundando conteúdos de ensino e aprendizagem adequados e necessários ao grupo.

A lógica infantil, mesmo que às vezes bastante diferente da lógica do adulto, deve ser respeitada, acreditando-se na capacidade de os alunos construírem idéias próprias, originais e funcionais, dentro de certos limites. As idéias formuladas, assim como todas as outras, passarão por um processo de elaboração e reelaboração contínuo, em virtude da provisioridade característica da construção de conhecimentos.

Muitos dos “erros” e das verdades provisórias são fundamentais para que o processo de construção de conhecimento se dê de maneira significativa. Se os alunos não tiverem oportunidade de elaborar suas próprias hipóteses e procedimentos, corre o risco de realizar apenas “aprendizagens” mecânicas e esvaziadas de significados.

As aprendizagens significativas, segundo David Ausubel (1980), tem mais possibilidades de ocorrer tanto maior a diversidade de relação que os alunos possam estabelecer entre seus conhecimentos prévios e os novos conteúdos de ensino e aprendizagem. Ou seja, somente utilizando seus próprios conhecimentos para resolver problemas, e estabelecendo relações entre aquilo que já sabiam e o novo, os alunos farão aprendizagens significativas. Desse modo, quanto mais relações os alunos construírem entre aquilo que já sabem e os novos conteúdos que lhes são apresentados, mais significativa será aprendizagem.

Quando se pensa em ensinar e aprender, percebe-se que não há erros de um só tipo e que eles podem acontecer por diferentes razões; vejamos algumas delas, segundo o Ofício de Professor, (FUNDAÇÃO, 2002: v 1, p. 55/6):

3.3.1 – ERROS POR PROCESSO INCOMPLETO OU INADEQUADO NA ELABORAÇÃO DE UM CONCEITO – ex: números ditados por uma professora – 145, 2052, 1083; alguns alunos escreveram assim: 100405, 2000502, 1000803; 10045, 200052, 100083; 145, 21000502, 100083; pode-se concluir que os erros dos alunos ocorreram porque eles têm uma hipótese. Isto é, eles arriscam pensar sobre como seriam escritos esses números e, a partir do que ouviram da professora, passam a representar essas quantidades por meio de uma escrita convencional que ainda não dominam. Ao analisar esses erros e tentar entender como as crianças raciocinaram, percebe-se que cada criança teve sua forma própria de pensar. O professor pode aproveitar para auxiliar os alunos na compreensão do sistema de numeração decimal.

3.3.2 – ERROS COMETIDOS POR FALSAS COMPREENSÕES; ex: em uma determinada turma havia a seguinte situação – problema: Ana foi a uma loja de móveis e comprou uma cama por R\$100,00, um armário por R\$145,00 e uma mesa por R\$285,00. Quanto ela gastou? Muitos alunos utilizaram a operação de subtração, dizendo que a professora os havia orientado que toda vez que no problema aparecessem às palavras como deu, perdeu, gastou, pagou, seria subtração. Na tentativa de explicar e facilitar o processo para a criança, a professora levou algumas delas a cometer erros. Os alunos ouviram as informações da professora e tentaram utilizá-las como uma técnica que deveria funcionar sempre, sem conhecer o significado daquilo que faziam.

3.3.3 – ERROS QUE PARECEM ERROS, MAS NÃO SÃO; ex: os alunos expressam determinados raciocínios que podem parecer errados simplesmente porque fogem ao padrão esperado, ao que consideramos mais correto; um aluno precisava resolver o seguinte problema: Um cachorro tem quatro patas. Quantas patas têm três cachorros? Uma criança resolveu assim, esse 14 e esse 312 a professora questionou, será que você esqueceu qual era o problema? O menino respondeu: Eu escrevi um cachorro tem quatro patas e três cachorros têm 12. A criança não resolveu do modo como alguém que domina a linguagem matemática o faria. Mas nem por isso ele está errado. Muito pelo contrário, o raciocínio dele foi sofisticado e demonstrou a confiança em sua própria forma de pensar.

Numa tentativa de explicar e facilitar o processo para a criança, o professor pode levar algumas delas a cometer erros. A criança ouve as informações e tenta utilizá-las como uma técnica que deveria funcionar sempre, sem conhecer o significado do que fazem. Algumas vezes os alunos expressam determinados raciocínios que parecem errados, simplesmente porque fogem ao padrão esperado.

Como pode ver o processo de ensino aprendizagens têm muitos enfoques, muitas divergências entre autores. Neste contexto do processo ensino aprendizagem pode-se ver que cada erro tem sua lógica e nos dá indicações sobre o aprendizado de cada aluno, seria importante não eliminar o risco de errar, mas antes utilizar os erros para ampliar as possibilidades de os alunos aprenderem. Para que isso ocorra são decisiva a intervenção do professor, os questionamentos e a forma como interage com os alunos.

3.4 – LIDANDO COM O ERRO...

Cada erro tem sua lógica e nos dá indicações sobre o processo de aprendizado de cada aluno. Na escola, quando pensar sobre os erros, seria importante não eliminar o risco de errar, mas antes tentar utilizar os erros para ampliar as possibilidades de os alunos aprenderem. Para que isso ocorra é decisiva a intervenção do professor, os questionamentos que faz e a forma como interage com os alunos. É interessante também que os alunos sejam levados a comparar suas respostas, seus erros e acertos, a explicar como pensaram, a entender como outras pessoas resolveram e expressaram a mesma situação. No caso da criança que escreveu números segundo a hipótese de escrita que tinha no momento, a professora pode sugerir que ela peça a um adulto ou outra criança que escreva o mesmo número e compare sua resposta com a dela; outra possibilidade é solicitar que diferentes crianças escrevam no quadro as formas como escreveram os números e levar a uma discussão sobre as formas que aparecerem. Do mesmo modo, o professor ao perceber que seus alunos estavam resolvendo problemas de acordo com certos termos ou palavras-chave, seria interessante trabalhar problemas nos quais essas palavras não aparecessem. Como diz VYGOTSKY:

“O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”.(1984 p.101).

Embora processos de aprendizagem ocorram constantemente na relação do indivíduo com o meio, quando existe a intervenção deliberada de outro social nesse processo, ensino e aprendizagem passam a fazer parte de um todo único, envolvendo quem ensina, quem aprende e a relação entre essas pessoas.

O erro quase sempre foi tratado como um fracasso e por causa disso conduzido a alguma espécie de punição. Na escola tradicional, o erro deve ser eliminado, apagado literalmente e dar espaço para uma cultura que admite o erro comumente para escrever o correto no lugar. Há um artigo de Lino de Macedo, belíssimo que trás a questão do erro associado à idéia de pecado, vindo da formação religiosa: fazer algo errado e se punir porque errou. Talvez tenha sido o vínculo a isso a cor vermelha que marcava com tanta presença o x na questão errada. A cultura do erro enquanto fracasso tem aos poucos cedido o elemento que pode ajudar na construção do conhecimento, uma cultura mais construtivista.

Piaget (1978, p 139), falava em “erro necessário”, construtivo, erro que faz parte do processo onde estou construindo um conceito, uma noção, erro observável, tornar o

erro um objeto o qual a criança seja capaz de refletir sobre ele, porém, nem todos os erros são construtivos, temos os erros de desinformação, de ignorância. A escola tradicional rejeita a resposta não correta e o apaga, o professor é tido como dono do saber, enquanto que na perspectiva construtivista, deve-se atuar na raiz desse erro, no processo que produz esse erro e o professor deixa de ser o dono do saber para uma postura de investigador e refletir a sua prática pedagógica à luz das teorias que surgem.

CAPÍTULO IV

COMPREENDENDO A LEITURA E A ESCRITA

4.1 – CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

Uma das funções da escola é alfabetizar os alunos em um contexto letrado, ou seja, um contexto que envolva as práticas sociais de leitura e escrita. Com essa aprendizagem, os alunos tornam-se usuários da escrita em suas funções sociais, mesmo não estando ainda alfabetizados. É na relação com a escrita e com a intervenção dos colegas e do professor que o conhecimento do sistema de escrita vai sendo construído pelos alunos. Para se alfabetizar é preciso compreender para que serve a escrita, atribuindo significado a ela e percebendo o que a escrita representa e como representa.

Nessa perspectiva, a aprendizagem deixa de estar centrada nos processos de codificação e decodificação do sistema. As pesquisas recentes mostram que, “aprender a ler” envolve decifrar o escrito e interpretar e compreender os textos de diferentes gêneros, e “aprender a escrever” envolve grafar o escrito, estabelecer a correspondência entre a letra e som e produzir textos de diferentes gêneros. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1997, p. 33-34):

“A conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático. Quando são lidas histórias ou notícias de jornal para crianças que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente, ensina-se a elas como são organizados, na escrita, esses dois gêneros: desde o vocabulário adequado a cada um, os recursos coesivos que lhes são característicos. Um aluno que produz um texto, ditando-o para que outro escreva, produz um texto escrito, isto é, um texto cuja forma é escrita, ainda que a via seja oral. [...] o produtor do texto é aquele que cria o discurso, independentemente de grafá-lo ou não. Essa diferenciação é que

torna possível uma pedagogia de transmissão oral para ensinar a linguagem que se usa para escrever”.

Em sala de aula, o texto deve ser usado como fonte de reflexão sobre a escrita. Assim, os alunos passam a construir o sentido, em vez de simplesmente decifrá-lo, tentando descobrir o que está escrito e apoiando-se, em elementos do texto, como as imagens, o seu conhecimento sobre o autor, sobre o gênero e sobre a escrita (estratégias da criança que ainda não lê). E também se lembrando do funcionamento da escrita nos textos que sabem de memória, como canções, parlendas, quadrinhas, estabelecendo relação entre o que é falado e o que é escrito, mesmo que não leiam convencionalmente.

Muito rapidamente e antes de entrar na escola, as crianças já lêem cartazes, folhetos, âlbuns e outros, encontrando indícios de significado do escrito. Também já tentam se comunicar e expressar por escrito, levantando hipóteses sobre esse objeto de conhecimento. E essas tentativas são mais freqüentes e mais bem-sucedidas quanto mais elas têm a oportunidades de conviver com adultos ou com outras crianças alfabetizadas e de participar de situações em que a leitura e a escrita são necessárias. Mesmo assim, percebemos que chegam à escola muitas crianças que não convivem com pessoas alfabetizadas e sabem muito pouco sobre a escrita. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1997: 58):

“Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do à capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura –, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisarà fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisarà torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente”.

Nessa perspectiva, para aprender a ler é necessário que os alunos participem de situações de leitura de fato, que entrem em contato com textos de real circulação na sociedade e interajam com a diversidade de textos escritos, contando com o incentivo e a ajuda dos colegas e do professor. Espera-se que as crianças, mesmo as que ainda não compreendem o sistema de escrita, entrem em contato com os textos apresentados e descubram algumas propriedades textuais. O que se percebe é que aos leitores iniciantes normalmente são oferecidos apenas textos simplificados, curtos, de poucas frases. E isso em grande parte pela dificuldade do professor em compreender que os alunos são capazes de interpretar e produzir textos, mesmo não sendo capazes de ler sozinhos e de escrever de próprio punho. Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (1998, p. 144-145):

“Ler não é decifrar palavras. A leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão. O professor não precisa omitir simplificar ou substituir por um sinônimo familiar as palavras que considere difícil, pois se o fizer, correrá o risco de empobrecer o texto. A leitura de uma história é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários. Um bom texto deve admitir várias interpretações, superando-se, assim, o mito de que ler é somente extrair informações do escritos”.

Os alunos que ainda não sabem ler de forma convencional poderão participar de situações envolvendo a leitura de um texto feita pelo professor. Ouvir um texto é uma forma de ler, ouvir histórias nos reporta ao afago, ao aconchego, ao carinho, ler ou contar histórias é um ato mágico, que dá a quem ouve e a quem lê/conta o poder de se transformar, de incorporar personagens, de viver emoções, de viajar a lugares fantásticos e tenebrosos, de lutar, de sofrer e de vivenciar, através do enredo e das personagens, experiências que refletem conflitos cotidianos. Ao ler para os alunos é importante que se tenha um ambiente propício que explore com eles as ilustrações e os deixe buscar indícios para a leitura. Ao ouvir as histórias lidas pelo professor, os alunos se colocam no papel de “leitores” e podem identificar a linguagem, os gêneros ou os portadores nos quais eles se apresentam em livros, bilhetes, cartas, jornais e outros. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1997, p. 66-67):

“Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. Sendo assim, o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados “oficialmente” no mundo da escrita por meio da alfabetização. Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura”.

Nesse contexto, é importante organizar o trabalho educativo de forma que os alunos possam fazer experiências com a escrita na escola, aprendendo a lidar com os aspectos notacionais da língua – relacionado ao sistema de escrita e às restrições ortográficas – e com os aspectos discursivos relacionados à linguagem usada nos textos escritos. É importante que, desde o início do ano, os alunos sejam solicitados a escrever em situações diversas: produzir textos orais coletivamente para o professor grafar ou produzir seus próprios textos escritos, mesmo que não saibam como grafá-los e, portanto, não sigam as convenções da escrita.

4.2 – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Toda criança é um sujeito ativo no processo de aprendizagem. Para que ele tenha um ensino de qualidade, é necessário que o professor conheça as etapas de seu desenvolvimento, para que assim, ele possa analisar as intervenções adequadas.

“Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Após disso, há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu”. (FERREIRO, 1990: 40-41).

Nestas intervenções, é necessário que se observe o que a criança pensa a respeito do objeto do qual está tentando se apropriar seja ele de qualquer natureza, e a intervenção do professor é determinante neste processo, seja nas propostas de atividades, seja na forma de como estimula seus alunos a lançar-se na ousadia de aprender. *“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender”*. (FREIRE, 1986: 48). Para o processo de aprendizagem, é determinante a fase de desenvolvimento em que o sujeito se encontra, e os conhecimentos que ele já construiu anteriormente, e o ensino que ele recebe. Então, a intervenção pedagógica tem que necessariamente ajustar-se ao que os alunos constroem em cada momento de sua aprendizagem.

Essa aprendizagem não é construída somente através de conteúdos, mas sim, é necessário que se crie ambientes e situações que gerem conhecimentos, que possibilitem identificar o pensamento do aluno e acompanhá-lo em seu processo de construção. As hipóteses que eles constroem indicam seu percurso, seu desenvolvimento, bem como os procedimentos elaborados para solucionar situações-problema colocadas pelo professor.

Dentro desta perspectiva, observe algumas hipóteses de escrita, como a criança constrói seus conhecimentos gradualmente.

No primeiro momento:

LUAN	LEONARDO	PALAVRAS DITADAS
LEÃO	ES ED O	LEÃO
E LE ER TE	EA TE T	ELEFANTE
GI LA FA	ZL A FA	GIRAFÁ
O BA	O LA	COBRA

Em outro momento:

LUAN	LEONARDO	PALAVRAS DITADAS
GO LO BA	OABA	GOIABA
ME S IL A	MELRASIA	MELANCIA
LA N GA	LARGA	LARANJA
A ME CA	AMEG	AMEIXA
PI GA	PIA	PINHA
MA GA E GA G TA G A A man ga está es tra ga da	A MA Q T A E TA D A A man ga es ta es tra ga da	A MANGA ESTÁ ESTRAGADA

É de grande relevância a proposta construtivista neste processo de construção do saber, pois segundo esta teoria, o “erro” do aluno é uma hipótese que ele já construiu a respeito das informações adquiridas. No processo de aquisição da leitura/ escrita durante a alfabetização, a criança levanta diferentes hipóteses, como:

- Pré-silábica – há uma ausência de relação entre a escrita e os aspectos sonoros da fala, isto é, não existe busca da correspondência entre as letras e os sons.

Exemplo: FLROPTS = PATO

- Silábica – as crianças tendem a utilizar a quantidade de letras que corresponde à quantidade de sílabas que se deseja escrever, mas sem relacioná-las ao som.

Exemplo: AO = PATO

PT = PATO

PO = PATO

- Silábica sonora—nesta fase as letras utilizadas pertencem realmente à sílaba que se tenta representar e as crianças relacionam às letras que escrevem.

Exemplos: AO = PATO

PT = PATO

ENTA = ENTRADA

LNH = LANCHE

- Silábico alfabético – as crianças, nessa etapa já sabem que é preciso mais de uma letra para representar os sons da fala quando escrevemos, mas ainda não estabilizaram essa

descoberta. Assim, numa mesma palavra, aparecem sílabas complexas e letras isoladas, representando um som.

Exemplos: Q = QUE

BUQ = PORQUE

OVI = OUVIR

- Alfabética – as crianças sabem que, para representar os sons da fala, as sílabas necessitam de uma, duas ou mais letras. Já escrevem sílabas simples com facilidade; no entanto, as sílabas complexas (nh, lh, BR, fl...) ainda estão em construção, pois nessa fase as crianças começam a compreender a base alfabética da escrita. Dominam o conhecimento sonoro convencional da maioria das letras (fonema-letra), além de começar a demonstrar uma certa preocupação ortográfica e com a separação das sílabas.

Exemplos: GDES = GRANDES

MERO = MELHOR

Dentro dessas hipóteses aparecem algumas intermediárias. Geralmente, se caracterizam pelo conflito que algumas crianças apresentam nas fases de transição de um nível para outro. Por exemplo, ao escrever a palavra PATO, na hipótese silábica, a criança escreverá AO. Quando precisar escrever RATO, não terá problema em fazê-lo igual: AO. Mas se tiver de escrever PATO e RATO juntos em alguma ocasião, possivelmente essa situação lhe aparecerá como um problema, porque não é lógico, para ela, que palavras que representem animais diferentes sejam escritas do mesmo modo.

Cabe ao professor usar estas hipóteses em favorecimento do desenvolvimento da criança, planejando situações problematizadoras ajustadas às necessidades de aprendizagem de cada aluno, formulando perguntas que os ajudem a pensar enquanto executa uma atividade, oferecendo sugestões e informações úteis para fazê-los avançar em suas aprendizagens, entre outras situações. *“Saber por que se pede determinada atividade para um aluno é fundamental para um trabalho sério que traga boas aprendizagens”*. (PROFA: 2001, p. 03)

4.3 – APRENDER A LER LENDO

A leitura e a escrita são práticas complementares. Por meio dessas práticas, e com a intervenção do professor, os alunos constroem conhecimentos sobre a língua. A prática

da leitura possibilita às crianças, a produção de textos mais eficazes, pois lhe fornece matéria-prima para suas criações. E é também no desenvolvimento das atividades de leitura que elas entram em contato com um variado repertório de recursos lingüísticos que poderão ser utilizados em suas próprias produções textuais. e nas atividades de produção, os alunos têm a oportunidade de ser leitores e revisores de seu texto e do texto dos colegas. As práticas de leitura têm como objetivo a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores. Segundo os PCNs de Língua Portuguesa (1997, p. 54):

“Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos”.

Para tanto, as atividades de leitura precisam fazer sentido para os alunos, e os textos – selecionados entre os que circulam socialmente – devem envolver uma variedade de objetivos e modalidades, ou seja, responder a diferentes “por que” e “para quê” se lê: para divertimento, para obter informações, para resolver problema, para estudar, para revisar um texto próprio ou de um colega, e outras situações significativas. Esse trabalho, em que os alunos precisam perceber que fazemos leituras diferentes conforme nosso objetivo envolve também os leitores iniciantes que não sabem ler convencionalmente. Os PCNs de Língua Portuguesa (1997: p.56), destacam: “[...] *Para aprender a ler é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler – com os textos de verdade, portanto. [...]*”.

De certa forma é preciso agir como se o aluno já soubesse aquilo que deve aprender. Entre a condição de destinatário de textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler autonomamente é que reside a possibilidade de, com a ajuda dos leitores, aprender a ler pela prática de leitura. Trata-se, portanto de uma situação na qual é necessário que o aluno ponha em jogo tudo o que sabe para descobrir o que não sabe, portanto, uma situação de aprendizagem. Esse tipo de atividade poderá ser planejado contando com sua intervenção tanto na seleção de textos que sirvam bem a esse objetivo – no caso, textos com muitos indícios de leitura – como na organização dos grupos de trabalho, para favorecer a circulação de informações entre as crianças.

Mesmo antes de entrar na escola, nossos alunos têm larga experiência com o mundo letrado, pois é diário o contato com outdoors, embalagens de produtos industrializados, letreiros, sem falar na presença maciça da televisão (e em muitos casos

também do computador) nos lares brasileiros. A vida social já proporcionou aos alunos esse “letramento”, e para a maioria ler é uma tarefa difícil e monótona. Essa questão tem sido amplamente discutida e sem dúvida merece uma reflexão profunda por parte da sociedade em geral, principalmente de pais, professores e profissionais do ensino. O educador tem a tarefa de ensinar a ler e a gostar de ler, mas, para formar leitores, ele mesmo deve ter paixão pela leitura, deve entender a leitura como fonte de prazer e sabedoria. Está aí um desafio que nós professores, temos de encarar e enfrentar. Por outro lado, devemos pensar que as atividades escolares, de modo geral – e em especial leitura –, estão distantes da realidade de vida dos alunos (e por isso às vezes se tornam sem sentido). As aulas, que deveriam representar um encontro com o conhecimento ajudando as crianças a desenvolver-se intelectualmente e como cidadãos, na maioria das vezes se transformam em uma seqüência de atividades mecânicas e formais que não representam crescimento nem para os alunos nem para os professores.

É lendo que adquirimos novos conhecimentos, desafiamos nossa imaginação e descobrimos o prazer de pensar, conhecer e sonhar. Os alunos com dificuldade de leitura perdem a oportunidade de por meio do texto escrito, entender a riqueza de aprender sobre sua cidade, seu estado, seu país – nas aulas de geografia e história – e de compreender o funcionamento e as características da vida, os mecanismos do próprio corpo e do planeta – nas aulas de ciências. É por meio da leitura que se tem acesso à cidadania, a melhores posições no mercado de trabalho, a um entendimento mais profundo da vida em sociedade, à construção de uma personalidade mais crítica e, portanto mais livre.

O desenvolvimento das habilidades de leitura depende não só das estratégias utilizadas por professor e alunos no exercício de compreensão de textos, mas também do acesso que esses alunos têm aos diferentes portadores de textos presentes na vida moderna. O contato com diferentes linguagens é essencial para o desenvolvimento lingüístico dos alunos. A leitura de gêneros diversificados propicia aos alunos o desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente os usos lingüísticos e permite que, mesmo dentro de uma situação escolar de aprendizagem, percebam a função social da linguagem, sua utilização cotidiana e as diferentes intenções que pode veicular.

4.4 – APRENDER A ESCREVER

O ato de escrever é um processo constituído de dois estágios: O estágio inicial, que antecede o próprio ato de escrever e envolve processos mentais profundamente influenciados pela vivência do escritor, por sua ligação com as diversas instituições sociais, por seu conhecimento sobre os tipos de texto e suas formas de circulação social, ou seja, envolve tudo o que proporciona ao escritor uma das condições imprescindíveis para começar a escrever: uma visão ampla do assunto; e o estágio seguinte é o momento da produção de texto propriamente dita, em um processo de idas e vindas, avanços e recuos no desafio de expressar os fatos ou realidade através da língua. Embora transmitir informações seja uma das funções da língua escrita, escrever é mais que isso: quem escreve se comunica, interage e *“precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer”* (PCNs de Língua Portuguesa, (1997, p.32), em uma determinada situação comunicativa e movido por objetivo. O objetivo é formar escritores competentes por meio de atividades.

A tarefa de ensinar a escrever textos torna-se muito difícil fora do contexto real de sua circulação, pois se fora da escola esses textos são dirigidos a interlocutores reais, na escola eles passam a servir de modelo, de fonte de referência, de suporte da atividade intertextual. Dessa forma, as atividades propostas e desenvolvidas devem ser realizadas em um ambiente favorável, cooperativo, em que o diálogo seja o ponto de partida, em que professor e alunos sejam parceiros, de tal modo que as opiniões, as interpretações de mundo, as reflexões e as críticas, além de respeitadas, se direcionem para a construção de escritores competentes. Ao chegar à escola, todo aluno já é um falante da língua portuguesa. Esse saber lingüístico, construído com base no uso da língua, não deve ser reprimido, e sim valorizado como a linguagem que caracteriza o grupo social no qual esses alunos estão inseridos. Mas, ainda que valorizando a variedade lingüística dos alunos, à escola cabe, aos poucos – e sem abrir mão da pluralidade de discursos – apresentar às crianças a variedade considerada padrão: a variedade culta da língua.

Entretanto, todas essas considerações se tornam inúteis se o professor não tem em mente que além de “motivar para a escrita” é importante ajudar os alunos a se envolver profunda e pessoalmente com sua escrita, compartilhando seus textos com os colegas e o professor percebendo-se a si mesmos como autores. O professor deve ter consciência não só de que estará “ensinando” a língua para falantes de língua portuguesa, como também de que o objetivo é ajudar os alunos a utilizar – por meio da oralidade e da escrita – esse veículo de comunicação de forma mais adequada e a mais competente. Segundo Celso Pedro LUFT (2000: 19):

“Raros os grandes escritores familiarizados com regras de gramática; e raros os familiarizados com Gramática que sejam escritores. [...] O talento de bem falar e escrever tem a ver, sim, tem tudo a ver com a Gramática. Mas com a gramática natural, o sistema de regras é que se revelará o talento maior ou menor de cada um, determinando toda a escala, tão variada, de artistas da palavra”.

Não é pretensão de a escola formar escritores profissionais – o que pode até chegar acontecer e nesse caso constituirá motivo de grande orgulho, mas ela deve sim, dar condições para que os alunos se apropriem da escrita como ferramenta necessária à vida moderna, para que se possam escrever cartas, relatórios, anúncios, bilhetes, preencher formulários, e outros. O aluno deve adquirir progressivamente uma competência em relação à linguagem, a fim de que possa resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a liberdade de uma participação no mundo letrado, para que possa assumir a sua própria palavra produzindo textos coerentes, coesos e eficazes.

Ensinar as crianças a escrever é ensiná-las a produzir textos em uma situação real de comunicação. O ato de escrever na escola não deve se caracterizar por ser um momento enfadonho que provoque bloqueio na expressão do aluno. A autora JOLIBERT afirma que o ato de escrever deve se concretizar em uma atmosfera que traduza o prazer de escrever:

“Prazer de inventar, de construir um texto, prazer de compreender como ele funciona, prazer de buscar as palavras, prazer de vencer as dificuldades, prazer de encontrar o tipo de escrita e as formulações mais adequadas à situação, prazer de progredir, prazer da tarefa levada até o fim, do texto bem apresentado” (1994: p. 16).

É preciso organizar o trabalho educativo para que os alunos experimentem, vivenciem a prática de produção de textos na sala de aula. É necessário que o aluno rascunhe o que está pensando, que perceba a “provisoriedade dos textos” e que reflita sobre o que está produzindo, analisando todo o processo de (re) escrita. O trabalho de revisão e reescrita tem um papel imprescindível na prática de produção de textos. Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1997), definem a revisão de texto como:

“Conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Pressupõe a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto. Durante a atividade de revisão, os alunos e o professor debruçam-se sobre o texto buscando melhorá-lo. Para tanto, precisam detectar os pontos onde o que está dito não é o que se pretendia, isto é, identificar os problemas do texto e aplicar os conhecimentos sobre a língua para resolvê-los” (p.80-1).

Nesse sentido, durante o trabalho de produção, o aluno é levado a fazer uma revisão do que escreveu, “trocando idéias” com o colega, a turma, o professor, e depois é convidado a reescrever o seu texto, passando-o a limpo.

CAPÍTULO V

A AVALIAÇÃO – BUSCANDO AS DIFICULDADES

5.1 – A AÇÃO DE AVALIAR E O PROFESSOR

Sabe-se que existem diferentes maneiras de ensinar, de conduzir o processo de ensino – aprendizagem, de se relacionar com o aluno e de percebê-lo, pois elas variam com as convicções de cada educador. Portanto, pode-se dizer que existem também diferentes formas de se avaliar o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a avaliação pode ser encarada sob diversas ópticas, dependendo do tipo de ação educativa adotada e da visão do educador sobre o que é ensinar e aprender. Ela pode ser vista como um mecanismo de controle, de qualificação parcial, com um fim em si mesmo, ou seja, como meio de julgamento e classificação. Pode também ser vista como um desafio, com dificuldades a serem vencidas, mas novas possibilidades de aprender e ensinar. Ou ainda como um processo contínuo de construção e reconstrução do conhecimento.

A avaliação só tem sentido e função se for entendida como um processo contínuo, gradual, como parte integrante e fundamental do planejamento, e não como um fato isolado, qualitativo e estanque, que não estabeleça ligação entre o ensinar e o aprender. Segundo Maria ESTEBAN (2003: p. 7), a avaliação é uma prática indispensável no processo de escolarização, mas ela *“só tem sentido se estiver atravessada pela reflexão sobre a produção do fracasso/ sucesso escolar no processo de inclusão/ exclusão social”*. Para a autora, as concepções do professor a respeito de erro e acerto são de grande importância para o processo de avaliação, pois são elas que a conduzem. O erro pode ser entendido como *“o resultado do desconhecimento, revelador do não-saber do (a) aluno (a); portanto, uma*

resposta com valor negativo” (idem, p. 15) ou como um instrumento que dá pistas, abre novos olhares sobre o que “*o aluno sabe, o que ainda não sabe e o que precisa vir, a saber*”, (idem: p.15).

Nessa perspectiva, a autora aponta ainda que o erro pode ser visto como um momento de construção de conhecimento. Ele propicia e sugere caminhos sobre como cada aluno está articulando seus saberes. Segundo ela:

“[...] o erro oferece novas informações e formula novas perguntas sobre a dinâmica aprendizagem/ desenvolvimento, individual e coletiva [...] é um estímulo (ou um desafio) ao processo de ensino/ aprendizagem – estímulo para quem aprende e estímulo para quem ensina”. (idem: p. 15).

Nesse sentido, a avaliação centrada em provas e em atividades ligadas ao conceito de acerto e erro é parcial, porque avalia somente o resultado e faz da avaliação um instrumento de quantificação parcial. Esse tipo de avaliação não permite que professor e aluno tenham consciência dos seus avanços e dificuldades e restringe o caráter dinâmico do processo educativo. Já a avaliação contínua considera o processo de ensinar e aprender, o que se ensina e o que se aprende, como se ensina e como se aprende, por que se ensina e para que se ensina. A experiência também mostra que o aluno aprende melhor quando toma conhecimento do resultado que obteve na avaliação. E caso obtenha um resultado negativo, se souber onde “errou” ou por que não foi bem sucedido em determinada atividade escolar. Em se tratando de avaliação como intervenção, cabe ressaltar que quando o aluno erra, está oferecendo subsídios para que o interventor, ou seja, o professor veja quais aspectos que devem ser trabalhados para que o educando possa avançar, partindo daquilo que sabe para construir novas aprendizagens. Sendo assim, é fundamental que as progressões deste sujeito sejam registradas, para que no decorrer de um período pré-estabelecido, o professor possa avaliar se o objeto apreendido foi satisfatório ou não.

Avaliar continuamente, o educando só traz benefícios, tanto para ele, como para o avaliador, construir juntos é mais prazeroso. Sem contar que o trabalho coletivo dentro da sala de aula também pode ser outro aliado do professor quando se trata de intervir no erro, isto porque a interação entre alunos com níveis diferentes de conhecimentos gera troca de informações e confrontos de idéias, o que só vem a favorecer as aprendizagens dos alunos. Em outras palavras, a avaliação tem a preocupação de diagnosticar falhas e de observar o desempenho de alunos e professores. Ela orienta a intervenção pedagógica, pois favorece a reflexão do professor sobre a sua prática e, ao mesmo tempo, dá um retorno ao aluno, ao fornecer-lhe informações sobre suas conquistas, dificuldades e possibilidades na tarefa de

aprender. A avaliação da aprendizagem tem três funções básicas: diagnosticar, controlar e classificar. Com base nessas funções, consideram-se três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa, que juntas são complementares e, se utilizadas dessa forma, garantem uma avaliação eficaz.

5.2 – VISÃO DE EDUCADORES QUANTO À AVALIAÇÃO DO “ERRO” DO ALUNO

Nesta perspectiva, alguns profissionais contribuíram nas suas falas, dando um parecer de como eles concebem a avaliação no processo, assim, seguem os relatos. Os professores terão seus nomes codificados, por questões éticas. Desta forma, eles serão referidos como professor A, B e C.

- Como você concebe o erro do aluno na avaliação?

Professor A: Para mim, o erro tem a função de mostrar o que o aluno sabe, no caso de uma avaliação inicial, durante o processo, o aluno deve ser avaliado continuamente, para que o professor perceba em que aspecto deve intervir, na avaliação final, é o momento em que vejo quais as falhas que ficaram durante todo o processo, e analisar onde foi esta falha, se mais em mim ou no aluno, para que possa melhorar meu trabalho pedagógico, e auxiliar o aluno em seu processo de aprendizagem.

Professor B: Na avaliação, o erro é o ponto de partida para repensar nossa prática pedagógica em benefício do aluno. O erro é a forma que o educando tem de chamar a atenção do professor para aquilo que ele não compreende; neste caso, é dever do educador se fazer compreender de forma mais concreta, já que a teoria talvez não tenha sido suficiente para o crescimento do aluno.

Professor C: Dependendo dos erros, volto a revisar as atividades em que o aluno se encontra em dificuldade.

Pode-se constatar como é importante o trabalho do professor como mediador da aprendizagem. Neste sentido, faz-se necessário que o educador esteja em constante busca de conhecimentos, para estar sempre aprimorando a sua prática pedagógica. Um dos fatores relevantes para esta melhoria é que sendo mediador, ele precisa conhecer as hipóteses que as crianças utilizam dentro de seus níveis de aprendizagem para estar fazendo as intervenções necessárias. A avaliação do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos deve estar em

sintonia com o planejamento do professor. Ela é parte integrante do projeto educacional da escola, devendo partilhar de seus princípios fundamentais. O autor aponta esta relação entre currículo e avaliação:

“[...] um conjunto de atuações previstas no Projeto Curricular, mediante o qual é possível ajustar progressivamente a ajuda pedagógica às características e necessidades dos alunos e determinar se foram realizadas ou não, e até que ponto, as intenções educativas que estão na base de tal ajuda pedagógica. Assim, a avaliação deve desempenhar duas funções: permitir ajustar a ajuda pedagógica às características individuais dos alunos por meio de aproximações sucessivas; e permitir determinar o grau em que foram conseguidas as intenções do projeto” (COOL, 1996: p. 146).

Avaliar, portanto, é parte da ação pedagógica, sendo à base da reflexão sobre o processo de aprendizagem. Por isso, a avaliação deve ser realizada em diferentes momentos, em situações variadas, respeitando a singularidade dos alunos. Deve levar em conta não apenas o que foi aprendido durante a aula, mas o que está sendo apreendido em diversas instâncias e a partir de outras mediações que não sejam somente a do professor.

Para se analisar a perspectiva da avaliação enquanto uma ação mediadora é importante repensar a postura do professor diante do processo avaliativo. É preciso reconhecer as relações concretas entre a ação educativa e a avaliação, e buscar uma consciência coletiva do significado desse processo. A pedagoga Jussara HOFFMANN define a avaliação como:

“[...] uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as” (1994: p. 67).

Partindo do fazer dos alunos, podemos ajudá-los a compreender os fenômenos que nos cercam. É importante que o professor provoque, estimule esse processo de compreensão, facilitando a relação sujeito/ objeto. Uma ação avaliativa que considere a mediação envolve um complexo de processos educativos a serem desenvolvidos a partir da análise de hipóteses formuladas pelo aluno, para que suas ações e manifestações visem essencialmente o entendimento. Esses processos mediadores objetivam encorajar e orientar os alunos, sinalizando para um saber qualitativamente superior, através do aprofundamento, da oportunidade de novas experiências propostas pelo professor. Segundo Cipriano LUCKESI:

“O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduz a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou

qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele". (1994: p.33).

A avaliação por critério, ou qualitativa, cujo princípio fundamental é o registro em fichas descritivas, consiste em avaliar os progressos do aluno e propor aquisições mais complexas (desafios). Assim, a avaliação deverá estar vinculada à construção de uma teoria vivenciada (o refletir sobre a prática cotidiana do ato de educar). Surge, então, a necessidade de que ela seja contínua, permanente, isto é, um processo dinâmico. Consequência desse dinamismo, a prática da avaliação deverá contar com participação crítica e responsável do aluno, constituindo-se num momento propício para um efetivo diálogo, quando poderão ser questionados aspectos que permitam “medir” o potencial do aluno em relação à construção de seu conhecimento, ao envolvimento com as atividades propostas pelo professor, à aplicação daquele conhecimento ao seu cotidiano.

Essa atitude, paralelamente, servirá ao professor como auto-avaliação, desde que ele esteja disposto a compreender esse processo como propiciador de uma retomada de assuntos e atividades. Desse modo, ele poderá aprofundar conteúdos ou comportamentos e redimensionar o seu planejamento, a fim de melhorar sua eficiência. Quando se pensa no processo de avaliação é impossível deixar de refletir sobre o erro. O erro torna as pessoas vulneráveis e é uma questão desconfortante, que cria culpas e pecados. Para compensar a culpa, normalmente há uma complacência em relação a ele, ao mesmo tempo em que há preocupação em não cometê-lo. O erro opõe-se ao acerto, que é considerado verdadeiro e bom. Em se tratando de avaliação como intervenção, cabe ressaltar que quando o aluno erra, está oferecendo subsídios para que o interventor, ou seja, o professor, veja quais os aspectos que devem ser trabalhados para que o educando possa avançar, partindo daquilo que sabe para construir novas aprendizagens. Sendo assim, é fundamental que as progressões deste sujeito sejam registradas, para que no decorrer de um período pré-estabelecido, o professor possa avaliar se o objeto apreendido foi satisfatório ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender é um processo de idas e vindas, que envolve tentativas, levantamento de suposições, realização de ações de pensamento e muitos usos da linguagem. Por esse motivo é comum que as pessoas errem em suas tentativas de aprender. Mas o erro não é apenas uma resposta incorreta, ou algo falso a ser corrigido, antes envolve todo um processo de pensamento, uma forma de raciocinar que necessita ser discutida. Quando pensamos em ensinar e aprender, percebemos que não há erros de um só tipo e que eles podem acontecer por diferentes razões. Numa tentativa de explicar e facilitar o processo para a criança, o professor pode levar algumas delas a cometer erros. A criança ouve as informações e tenta utilizá-las como uma técnica que deveria funcionar sempre, sem conhecer o significado do que fazem. Algumas vezes os alunos expressam determinados raciocínios que parecem errados, simplesmente porque fogem ao padrão esperado. O ser humano inserido numa sociedade letrada é natural que se desenvolva interpretando e produzindo textos, mesmo que nunca tenha ido à escola.

Hoje se sabe que para a criança aprender com mais facilidade, é preciso que esta tenha oportunidades de leitura, e escritas significativas e que para isso, é necessário também lhe oferecer diversidades de textos. Considerando que leitores e escritores competentes se formam a partir de boas oportunidades de leitura e escrita, é imprescindível também que o professor tenha paixão por essas práticas sociais e que as entenda como fonte de prazer e sabedoria. Portanto este é um desafio que todos têm que encarar como sendo primordial para a formação de leitores e escritores competentes capazes de interagir e

interpretar de forma crítica, diferentes portadores de textos. Pode-se constatar que, os professores, em grande parte estão imbuídos deste espírito de renovação, quando se trata de avaliar o erro como hipótese a ser trabalhada, enquanto outros ainda possuem visão equivocada a este respeito, achando que por mera repetição de exercícios, o aluno avança. Assim, faz-se necessário que todos envolvidos na área da educação, estejam se interagindo das novas perspectivas pedagógicas, para que assim, a avaliação deixe de ser um instrumento utilizado para medir e classificar os alunos, e passe a ser utilizada como auxiliar de professores e alunos, dando maior oportunidade a uma aprendizagem.

REFERÊNCIAS.

- ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. 4. ed., Petrópolis: Vozes, 1999.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- AUSUBEL, D. P.; Novak, J. D.; ANESIAN, H. **Aprendizagem significativa**. In: Psicologia educacional. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, Matemática, Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais curriculares nacionais de educação infantil**. Brasília: MEC, 1998.
- CAGLIARI, Luís Carlos. **A ortografia na escola e na vida**. (mimeo.) Cenp, 1987.
- CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo, Scipione, 1989.
- CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da Aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- CASTRO, Magda Suzana da Cunha. **“Da oralidade a escrita: um caminho para a aprendizagem de ortografia”**. In DALLAZEN, Maria Isabel H. Et al. *Projetos pedagógicos: cenas de sala de aula*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- COOL, César. **Psicologia e currículo** – uma aproximação psicopedagógica a elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1996.
- CORREIA, Carlos E. Félix. Revista Pedagógica UNIPINHAL. V.01, nº 03, jan/ dez. 2005.
- ESTEBAN Maria Teresa. Org. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

- FERNANDEZ, A. **A hora do jogo psicopedagógico: espaço para jogar, espaço para aprender.** In: **A inteligência aprisionada.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Ática, 1990.
- FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora.** São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia, o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FUNDAÇÃO Victor Civita. **Ofício do Professor** – programa de aprendizagem para professores dos anos iniciais da educação básica – aprender mais para ensinar melhor. Vol. 1, 2, 3. São Paulo: Abril, 2002.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito e desafio.** Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre, Educação e Realidade Revistas e Livros, 1994.
- JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de texto.** Porto Alegre: Artmed, 1994.
- KAMII, Constance. **Aritmética: novas perspectivas. Implicações da teoria de Piaget.** Campinas: Papirus, 1995.
- KATO, Mary Aizaula. **A concepção da escrita pela criança.** São Paulo: Ática, 1988.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor - aspectos cognitivos da leitura.** Campinas: Pontes, 1992.
- _____. **Oficina de leitura.** Campinas: Pontes, 1993.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida., **Jogo, brinquedo brincadeira e a educação.** São Paulo, Cortez, 1994.
- LAJONQUIERE, Leandro. **Para Repensar as Aprendizagens** – de Piaget a Freud. A Psicopedagogia entre o conhecimento e o saber. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo, Cortez, 1994.
- LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade.** São Paulo: Ática, 2000.
- MACEDO, Lino de. **Ensaio construtivistas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MICOTTI, M. C. O. **Piaget e o processo de alfabetização.** São Paulo: Pioneira, 1987.
- MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia: ensinar e aprender.** São Paulo: Ática, 2000.
- PADOVAN, Daniela. **Matemática: ensino fundamental.** São Paulo: Moderna, 2001.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, USP, 1978.

PROFA. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores** – Módulos 1 e 2. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

SMOLE, Kátia S; DINIZ, Maria Ignez; CANDIDO, Patrícia. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

VIGOTSKY, L. S. LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1984.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1992.

WEISZ, Telma. SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

YAMAMOTO, M.E. A.M.A.CARVALHO. **Brincar para quê?** Uma abordagem etológica ao estudo da brincadeira. Natal, v. 7, n 1, p. 162-164, 2002.