

O ERRO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Arnaldo Nogaro¹

Eliane Granella²

RESUMO: O texto “O erro no processo ensino e aprendizagem” visa evidenciar a importância de uma postura crítica dos educadores frente ao erro no processo avaliativo, observando sua relação com o fracasso escolar. Aborda a temática do erro no processo de ensinar e aprender. Primeiramente, esclarece e define o erro na visão de vários segmentos institucionais. Em seguida, coloca a questão do erro nos processos de ensino e aprendizagem. Num próximo momento, discute o erro como fonte de inclusão/exclusão e define o papel do educador e qual a postura que ele deve adotar em relação a este tema. Por fim, confronta avaliação e erro/ fracasso escolar apontando caminhos para o aprimoramento da prática avaliativa.

PALAVRAS-CHAVE: erro – avaliação – ensino e aprendizagem.

ABSTRACT: The text “Error in the teaching-learning process” aims to evidence the importance of a critical position of the educators behind the error in the evaluative process, observing its relation with school failure.

¹ Professor da URI- Campus de Erechim. Doutor em Educação/ UFRGS.

² Professora da Escola Pedro Hererias – Getúlio Vargas. Pedagoga.

The thematic of error in the process of teaching learning is approached. Firstly, it clarifies and defines error according to several institutional segments. Then, it raises the issue of error in teaching-learning process. In another moment, it discusses error as a cause of inclusion/exclusion and defines the educator's role and which position he/she should adopt regarding this theme. Finally, it compares evaluation and error/school failure pointing ways for the improvement of the evaluative practice.

KEY-WORDS: error – evaluation – teaching learning

INTRODUÇÃO

Embora haja um certo consenso em torno da necessidade e da viabilidade de realizar uma avaliação compatível com a concepção de aprendizagem como um processo permanente, marcado por continuidades, rupturas e retrocessos, os processos e resultados escolares continuam profundamente marcados pela ótica da homogeneidade, fazendo coincidir avaliar e julgar, considerando como relevante o que o educando acertou e errou.

A avaliação escolar, na perspectiva excludente, silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção do conhecimento, desvalorizando saberes; fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento. A classificação das respostas em acertos e erros, ou satisfatórios e insatisfatórios, fundamenta-se numa concepção de que saber e não saber são excludentes, pois a avaliação sempre foi uma atividade de controle que visava selecionar, e neste sentido, o prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem se resume em notas e provas, onde o medo de errar é constante. A avaliação crítica vai além deste. Está inserida dentro de um ensino integral, no qual o professor acompanha o processo desenvolvido pelo educando, podendo ajudá-lo no seu percurso escolar, fundamentado no diálogo, reajustando continuamente o processo de ensino, aonde todos chegam e alcançam com sucesso os objetivos definidos, revelando suas potencialidades.

O erro possui uma multiplicidade de conceitos, que podem ser de inclusão, de construção ou de uma ideologia da incompetência do outro, refletindo diretamente no processo de aprendizagem, sendo fator decisivo para o sucesso ou fracasso. O conceito de erro é fundamental no processo avaliativo.

É dentro desta ótica que construímos este texto que tem por objetivo evidenciar a importância de uma postura crítica dos educadores frente o erro no processo avaliativo, observando sua relação com o fracasso escolar.

Sobre a idéia de erro

O ser humano, desde os tempos primitivos, buscou e busca soluções de problemas existenciais e estruturais. Enquanto buscava por soluções ia se deparando com respostas negativas e com fracassos. Surgiam, assim, os erros. Para analisar o erro é preciso que tenhamos uma idéia bem definida a cerca do que seja e de como se apresenta. Para melhor elucidar a visão de erro, algumas concepções são muito importantes. Gramaticalmente, a Língua Portuguesa classifica o erro como substantivo masculino e, no dicionário Aurélio (1986, p. 679), encontramos a seguinte forma: “Erro: Ato ou efeito de errar; juízo falso; desacerto, engano; incorreção, inexatidão; desvio do bom caminho, desregramento, falta.”

Geralmente, o significado atribuído ao verbo “errar” nos remete a uma interpretação contextual de fracasso. Em Ferreira (1986, p. 679) o verbo errar é apresentado com o significado de: “cometer erro; enganar-se; não acertar; falhar.” Significa ainda, segundo o autor: “[...] ato ou efeito de errar; juízo falso; incorreção, inexatidão; desvio do bom caminho; falta.” (FERREIRA, 1986, p.679).

A ciência elaborou uma teoria para explicar a decisão que os pesquisadores assumem de rejeitar resultados experimentais muito divergentes. Tais resultados, para a ciência, podem ocorrer por acidente ou, com maior ou menor freqüência, por falhas da habilidade ou dos cuidados do pesquisador. Assim, a Teoria dos Erros (ENCICLOPÉDIA

BARSA, 1998, p. 454) é o “[...] conjunto de processos empregados para a correção dos erros cometidos na realização de uma medida ou de uma série de medidas.”

A filosofia trata do erro focalizando-o dentro da ética e da moral. Neste contexto a moral é o conjunto de regras de conduta admitidas em determinada época ou por um grupo de homens. Neste sentido, o homem moral é aquele que age bem ou mal na medida em que acerta ou transgredir as regras do grupo. Ética, fica entendida como a parte da filosofia que se ocupa com a reflexão a respeito das noções e princípios que fundamentam a vida moral. Essa reflexão pode seguir as mais diversas direções, dependendo da concepção de homem que tomamos como ponto de partida. Assim, o erro dá a dimensão dos valores e da consciência a respeito do que estes interiorizam na vida do homem; o julgamento do que é bem ou mal, verdade ou mentira segundo estes valores, e do que é correto sob o ponto de vista humano.

O enfoque religioso a respeito do erro trata-o como pecado. Sob este ponto de vista, o pecado assume a dimensão da transgressão das regras impostas aos seguidores. Pode ser considerado pecado cometer o errado deliberadamente (livre arbítrio) ou deixar de fazer o certo (má-vontade). A virtude é o oposto ao pecado; é tida como o caminho para a redenção (libertação, Reino, Terra de Deus...). Nesta perspectiva, o pecado (erro), deve ser punido e sofrer as conseqüências impostas pelas leis da religião. O pecado é tudo o que não está de acordo com o ser de Deus: todo o ato, toda a tendência, toda a situação. Em resumo, errar é pecar.

O erro só pode ser considerado como algo insatisfatório, na solução de um problema, se tomarmos como acerto uma forma, um padrão, a ser seguido. Sem um padrão não há erro. O que pode existir (e existe) é uma ação insatisfatória, que não atinja um determinado objetivo que se está buscando. Neste sentido, poderíamos dizer que ao desprender esforços na busca de um objetivo teremos chance de sermos bem ou mal sucedidos. Desta forma não há erro, mas sucesso ou insucesso.

A caracterização de “acerto e erro” é ampla e pode ser útil para expressar o esforço de alguém que busca, no escuro do conhecimento, um caminho para compreender ou agir sobre o mundo. Desta forma a

ciência nos revela que a humanidade sempre seguiu, na busca de conhecimento, por caminhos aleatórios, ou seja, sempre usou o método da “tentativa do acerto e do erro”. Para produzir conhecimento o homem ia “tentando”, se o resultado da tentativa fosse uma solução satisfatória na resolução de um problema, obtínhamos acerto, caso contrário, não obtínhamos o conhecimento, (a solução desejada para aquele problema). Isto gerava um erro, e íamos tentar novamente.

No caso da aprendizagem escolar, pode ocorrer erro quando um aluno, em uma prova ou prática, manifesta não ter adquirido determinado conhecimento ou habilidade através de uma conduta que não condiz com o padrão existente. Neste caso, ocorre um erro em relação ao padrão escolar. A instituição escolar associa o erro a um tipo de avaliação em que o professor analisa os trabalhos dos alunos e os classifica como certo/errado, segundo padrões pré-definidos. Sendo assim, é considerada errada a resposta que não satisfaça os padrões culturais que tenham sido ensinados aos alunos.

Diante do erro escolar, o educador pode adotar a punição, a complacência ou construir a possibilidade de aprender. Reconhecemos, na postura que educador adotar, as três teorias psicológicas existentes na educação; se o erro passa a ser entendido como um fato inaceitável e necessário de ser punido, temos o empirismo-associacionismo; se o educador aceitar que o erro é fruto de um acontecimento natural, que será corrigido pelo passar do tempo, temos o romantismo; se o educador tiver uma concepção problematizada do erro, temos o Construtivismo, onde o erro não é tratado como uma questão reduzida ao resultado da operação (se acertou ou errou), mas sim de invenção e de descoberta.

Nosso sistema escolar está maculado por uma preocupação intensa com os resultados obtidos. Esteban (2001, p.16) faz a seguinte reflexão: “O aluno deve seguir uma lógica única, de um só saber, reconhecendo um conjunto de conhecimentos como único e legítimo. Neste sentido têm-se por ‘verdade’ o que a escola ensina como sendo o ‘certo’.” Divergir deste contexto é considerar “errado” o conjunto de pensamentos ou ações do aluno. O erro, na visão da criança, faz parte de um processo, é possível e necessário; ao passo que, numa visão pré-formista e tradicional, do ponto

de vista do adulto, o erro é o contrário do acerto (aquilo que é considerado bom e verdadeiro). Como a criança não tem consciência do próprio erro, é função do educador provocar a tomada de consciência.

Em um mundo cada dia mais dinâmico, re-pensar conceitos é inevitável e imprescindível assim como é preciso que questionamentos, divergências e dissonâncias surjam e venham ao encontro das escolhas do dia-a-dia. O “erro” deve ser considerado como uma forma construtiva do saber, como uma fonte de crescimento, e não como uma ferramenta de exclusão. Cabe à escola, ao professor, como meios diretos da formação de identidades críticas e não conformidades, dar o passo maior em busca de uma educação que valorize as vivências de cada um e que tenha por objetivo primeiro a conscientização do ser humano, enquanto ser social, da importância que cada um tem na formação de uma sociedade mais justa, menos excludente e mais interessada no ser, não no fazer.

O erro, no caso da aprendizagem escolar pode ocorrer na manifestação da conduta aprendida. Não existem leis, nem preceitos pré-determinados, ou punições assumidos em códigos que sejam tidas como universais neste caso. Os erros de aprendizagem são motivos de muitas discussões e encaminhamentos de soluções. Em geral, são de ordem cognitiva mas há aí a implicância de uma gama muito ampla de fatores para explicá-los e tentar-lhes uma solução. Por tratar-se do aprendizado, do conhecimento humano, o erro escolar corresponde a uma série muito grande de fatores para que ele ocorra. O ser humano é dotado de uma diversidade biológica, estrutural, social, cognitiva, afetiva, etc., muito variada. Assim sendo são variados, também, os motivos e as soluções propostas na análise do erro escolar.

O erro e o seu significado no ensino e na aprendizagem

O significado do verbo errar é, geralmente, interpretado como fracasso, incorreção, inexatidão, incapacidade. Pode significar, também, sucesso ou fracasso; verdade ou mentira; verdadeiro ou falso; inclusão ou exclusão.

Numa sociedade que siga preceitos (leis) para determinar a conduta de seus cidadãos, não obedecer a esses preceitos (ou leis) significa infringir, faltar, errar e acarreta na aplicação de penalidades, contra esses cidadãos, de ordem física, moral, social ou material, dependendo do caso, para consertar, reparar, este erro. Mas, e na escola? Como avaliarmos o “erro” (profundamente e em todos os seus aspectos); escolhermos corretamente e de maneira justa, a forma de retratação que o aluno deverá adotar para a retificação deste erro e, ainda, avaliarmos se este realmente “pagou” por seu erro?

Para o professor, é muito desconcertante analisar a questão do erro e, está intrínseco aí, a causa do fracasso escolar, já que costumamos associar uma coisa à outra e, ainda, ao “fraco” desempenho do educador em sala de aula. Sobre esse ponto de vista Mello (1985, p. 95), faz a seguinte consideração: “Dado o envolvimento afetivo que o professor acaba tendo com sua prática profissional, é inevitável que o fracasso de seus alunos acabe por atingi-lo em sua auto-imagem, colocando em questão sua própria competência.” Contudo, existem muitos fatores e teorias para explicar o “erro”, o fracasso escolar e a responsabilidade que tem o educador em repassar seus conhecimentos. Todas essas teorias não se sustentam se não forem analisadas, em primeiro lugar, as diferenças entre desenvolvimento e aprendizagem. Para Fante (2003), a aprendizagem é o conhecimento adquirido e internalizado, fruto da interação do sujeito com o meio onde vive e acontece de acordo com uma ação espontânea ou estimulada. Desenvolvimento é o processo em que o indivíduo constrói seu conhecimento e desenvolve suas estruturas internas dentro de suas capacidades e limites.

A questão norteadora, para que possamos analisar a relação da aprendizagem/fracasso escolar/erro, dá-se da seguinte forma: como a escola tem lidado com as questões das aprendizagens e do desenvolvimento dos alunos? A resposta está vinculada à análise de como, do ponto de vista da instituição escolar, a aprendizagem é transmitida sem que haja uma real preocupação com a compreensão pelo aluno. Deste ponto de vista, a escola não dá oportunidade para que o aluno desenvolva sua autonomia e mais, a escola acredita que cumpre sua missão apenas

transmitindo conhecimentos para o aluno memorizar. Porém, o ensino assim realizado, foge da sua realidade de vida. O aluno deve ser desafiado, deve ser estimulado a levantar idéias e hipóteses sobre aquilo que pretendemos que ele aprenda. O professor, por sua vez, deve procurar conhecer seus próprios limites e tentar superá-los. A escola deve oportunizar trocas de experiências e de conhecimentos entre os alunos de diferentes turmas de forma a integralizar a aprendizagem e democratizar o ensino.

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação. (ZABALA, 1998, p. 29).

Não podemos perder a oportunidade de aproveitar as insuficiências nas produções escolares como possibilidade de avaliarmos o trabalho a ser realizado, focando-o de acordo com as suas necessidades. A natureza e a origem das insuficiências devem ser determinadas, coisa que geralmente escapa ao professor. É necessário que o educador tome uma posição diante do erro e da postura que têm em relação a eles: punição, complacência ou possibilidade de aprender. Se o educador tiver uma concepção problematizada do erro, temos o construtivismo, onde o erro não é tratado simplesmente como uma questão reduzida ao resultado da operação, mas sim, de invenção e de descoberta. Sob este enfoque, buscamos a compreensão do erro não apenas da perspectiva do aluno, como também, na atuação docente em sala de aula. Neste caso, aluno e professor integram o processo de ensino-aprendizagem e os erros cometidos são produzidos tanto individuais como coletivamente. O erro construtivo está associado ao conhecimento lógico-matemático, ou seja, o conhecimento onde o sujeito se utiliza de relações mentais para criar hipóteses cognitivas e que traz uma hipótese acerca de qualquer

conhecimento (matemático, lingüístico, social, entre outros).

Entretanto, não basta entendermos o erro se não pensarmos em desenvolver mecanismos para que o professor possa intervir, junto ao aluno, e auxiliá-lo a construir outras hipóteses para um determinado conhecimento.

O aluno constrói o seu conhecimento na interação com o meio em que vive, por isso suas experiências são muito importantes para ajudá-lo a ultrapassar determinados estágios de desenvolvimento e dar-lhe capacidade de estabelecer relações cada vez mais complexas e abstratas. Os entendimentos dos alunos são decorrentes do seu desenvolvimento próprio frente a umas e outras áreas do conhecimento. Em vista disso, fazemos o seguinte questionamento: poderá a escola entender como possível a formação de turmas homogêneas? Poderemos conceber um grupo de alunos como “iguais” em sua maneira de compreender o mundo? Poderão os professores encontrar critérios precisos e uniformes para avaliar o desempenho de muitas crianças? Corrigir tarefas por gabaritos únicos?

A questão é como transformar o erro em um problema, um diálogo e por fim uma situação de aprendizagem. Tradicionalmente, a escola tem procurado por respostas certas, uniformes para medir o nível de conhecimento e aprendizagem dos alunos e estes “brindam” seus educadores com várias respostas possíveis e lógicas para as “charadas” apresentadas, uma vez que se trata de indivíduos diferentes, oriundos de realidades diferentes, vivendo, cada um, sua própria experiência de vida. Devemos levar em conta que há também, as várias interpretações das respostas (dos alunos) pelos professores a partir do seu jeito de perceber as coisas.

É necessidade urgente que escola e educadores entendam que o erro, na aprendizagem, é a manifestação de uma conduta não aprendida, que emerge a partir de um padrão de conduta cognitivo, e que serve de ponto de partida para o avanço, na medida em que são identificados e compreendidos positivamente, em direção à aprendizagem do aluno, possibilitando a sua correção de forma hábil e inteligente. Isso significa uma forma consciente e elaborada, na conduta docente, em interpretar o

erro na aprendizagem como uma possibilidade de crescimento e de valorização do aluno bem como um passo à frente na relação professor-aluno.

Erro: inclusão ou exclusão?

Insucesso, não significa erro, ao contrário, deve ser encarado como o ponto de partida para o avanço na investigação ou na busca da satisfação de uma necessidade. Neste contexto, os erros da aprendizagem escolar, que emergem a partir de um padrão de conduta cognitivo ou prático já estabelecido pela ciência e tecnologia, servem de ponto de partida para o avanço, na medida em que são identificados e compreendidos, e sua compreensão é o passo fundamental para sua superação. Assim, o erro passa a ser usado como fonte de virtude ou de crescimento, necessita de efetiva verificação, para ver se estamos diante dele ou da valorização preconceituosa de um fato; e de esforço, visando compreender o erro quanto à sua constituição (como é esse erro?) e origem (como emergiu esse erro?).

Hoffmann (1998, p. 14) faz a seguinte consideração: “[...] sucesso e fracasso em termos de aprendizagem parece ser uma perigosa invenção da escola.” Para ela, são questionáveis os indicadores desses dois conceitos que, em geral, costumam associar perigosamente o certo ao bom e verdadeiro e o errado ao ruim e fracassado. Nesta visão, os conceitos sucesso e fracasso tendem a provocar uma oposição entre as práticas avaliativas e o respeito às crianças e jovens brasileiros no seu direito constitucional à educação. As escolas tendem a tornar objetivos e precisos os indicadores de sucesso-acerto e fracasso-erro e negam a individualidade de seus alunos em razão de parâmetros avaliativos perversos e excludentes.

A preocupação com o fracasso escolar é constante entre muitos pesquisadores e educadores. Várias são as justificativas, teorias e argumentos, muitas vezes divergentes, que tentam explicar a relação fracasso escolar-erro, muito embora tratem, quase exclusivamente dos

alunos oriundos de classes populares. No Brasil, o discurso em favor da educação popular é antigo: precedeu mesmo a Proclamação da República e teve em Rui Barbosa um seu Grande defensor.

Desde então, e até hoje, estudos, diagnósticos, denúncias e propostas têm estado presentes no discurso político sobre a educação no Brasil. Discurso este, que é inspirado, historicamente, nos ideais democrático-liberais: o objetivo é a igualdade social, e a democratização do ensino é vista como instrumento essencial para a conquista deste objeto. Entretanto, ao longo do tempo, esse discurso sobre a democratização do ensino ora toma uma direção quantitativa, em defesa da ampliação de ofertas educacionais - aumento do número de escolas populares, obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar -, ora se volta para a melhoria qualitativa do ensino - reformas educacionais, introdução de novas metodologias de ensino, aperfeiçoamento de professores. “A escola pública não é, como erroneamente se pretende que seja, uma doação do Estado para o povo; ao contrário, ela é uma progressiva e lenta conquista das camadas populares, em sua luta pela democratização do saber, através da democratização da escola.” (SOARES, 1988, p. 9).

Soares (1988, p.9) faz uma profunda reflexão sobre as causas do fracasso escolar das camadas populares brasileiras. “A escola que existe é antes contra o povo que para o povo.” A autora expõe pesquisas em que os dados demonstram que não há escola para todos e que em muitos Estados brasileiros cerca da metade da população entre 7 e 14 anos está fora da escola. As altas taxas de repetência mostram que os que conseguem entrar na escola, não conseguem aprender ou nela não conseguem ficar. A repetência, a não-aprendizagem e a evasão constroem a chamada “pirâmide educacional brasileira”. Esta construção se dá através da rejeição, pelas escolas, das camadas populares, ou seja, a escola que seria para o povo é, na verdade, contra o povo.

Respeitar as diferenças entre os alunos é uma tarefa que exige, sobretudo, sensibilidade, humanidade e cooperação entre os professores. Se na educação mantivermos a visão de discriminação e excludente a cerca do “erro”, da diferença, não será possível percebê-lo como fonte

de crescimento e a avaliação.

Quanto mais se fortalecer os vínculos entre erro/acerto, mais se estará reforçando a submissão de tudo e de todos a um padrão, uma norma que foi produzida, fruto de decisões monopolistas, como uma verdade hegemônica; mais se estará trabalhando para o *status quo*, legitimando as desigualdades e a competição. (ABRAHÃO, 2000, p.71).

É preciso questionar os princípios que fundamentam as práticas avaliativas nas escolas. Tais práticas, cada vez mais estreitas e padronizadas, impedem de vermos e sentirmos o aluno em seu desenvolvimento integral e singular, negando-lhe a humanidade e limitando o acesso à escola apenas aos que se aproximam ou se submetem a expectativas rigidamente determinadas por ela. É necessário que repensemos acerca do comprometimento dos educadores e das escolas, com os juízos de valor emitidos e as decisões que tomam em relação às possibilidades e necessidades de cada estudante; o respeito entre os alunos; a permanência do aluno na escola, ou seja, o compromisso em favorecer o seu acesso a outros níveis de saber, a outros graus de ensino, compromisso em garantir-lhe uma formação democratizada de fato.

É preciso mudanças, mas estas não podem ser impostas. Devem ser construídas quotidianamente de modo que a visão democrática vá impregnando as práticas, sendo incorporada pelo senso comum, convencendo as pessoas e se constituindo como um consenso. Essas transformações devem ser resultado do diálogo, da comparação entre opiniões e conhecimentos diferentes. O diálogo tem que estar enlaçado com o debate sobre a função social da escola e do conhecimento. Erros, acertos, não podem determinar o processo de aprendizagem, bem como não podem ser parâmetros para a inclusão ou exclusão.

O papel do educador diante do erro

São muitos e variados os problemas com que o educador se depara diariamente na prática da educação escolar. Cada um deles exige do

profissional esforço para compreendê-lo e para buscar soluções. Esta busca os move ao enlaço de suas raízes e, muitas vezes, os conduz às mesmas causas, às mesmas contradições subjacentes à maioria das práticas sociais. Compreendê-las e posicionar-nos em relação a elas não é um ato simples nem superficial. É uma exigência que segue o professor a vida toda, desafiando-o a ser o sujeito de transformações de seu contexto.

Educar requer um compromisso, por parte do educador, com a tarefa de desvelar as raízes da própria prática, através da qual o professor se encontra e se confronta com muitas outras pessoas. Desvelar a prática implica buscar alianças e assumir conflitos, significa desafiar e ser desafiado a mudar ou a manter as estruturas que atravessam o contexto em que o educador atua. Questionarmos a prática, portanto, implica colocar-nos como sujeitos junto ou contra os outros sujeitos, frente aos problemas que o mundo nos apresenta.

Freire (1996), que estudou profundamente a prática docente, faz uma reflexão sobre os saberes necessários à prática educativo-crítica fundamentados numa ética pedagógica e numa visão de mundo alicerçados em rigorosidade, pesquisa, criticidade, risco, humildade, bom senso, tolerância, alegria, curiosidade, esperança, competência, generosidade, disponibilidade e esperança. Para ele, a autonomia faz parte da própria natureza educativa e sem ela não há ensino nem aprendizagem.

E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. [...] É digno de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. (FREIRE, 1996, p. 161).

Em geral, as teorias que o professor explica são abstrações pressupostas necessárias à vida futura do “bom cidadão” e do “profissional competente”. No entanto, geralmente não conseguimos ver que relação estas abstrações têm com o mundo e com a vida real. Por isso em muitos casos, os alunos tendem a repetir o que o professor diz sem saber por quê e para quê. E o que é pior, muitas vezes o aluno, em detrimento ao que lhe é ensinado, vê intimidado, tolhido, negado o seu individualismo, sua cultura

e seu humanismo. Deste modo, muitas vezes “estudar” passa a ser sinônimo de “memorizar”; a “inteligência” do aluno passa a ser medida segundo a sua capacidade de “decorar” conteúdos. Neste contexto, a família, o convívio social, a propaganda tendem a persuadi-lo de que precisa sair-se bem, na arte da memorização para obter o “diploma” e ser bem sucedido na vida e ganhar muito dinheiro. Mas para receber o diploma é preciso ser aprovado em todas as disciplinas mediante a nota (que indicaria o quanto estudou e aprendeu). A necessidade imediata do aluno passa, então, a ser, sobretudo, a de obter a nota para ser aprovado. O estudo e a aprendizagem deixam, assim, de ser um meio de conhecer e transformar o mundo para tornar-se um meio de se obter a “nota”. “Com esta inversão, todas as atividades didáticas acabam sendo desenvolvidas como um ritual vazio para se obter o beneplácito do professor: para não repetir o ano, o aluno deve repetir aquilo que o professor espera ouvir.” (FLEURI, 1992, p. 42).

Na linha de pensamento deste contexto: a motivação do aluno é condicionada pela sua necessidade de obter a nota; o desempenho do professor pode ser controlado pela sua necessidade de obter salário. A instituição escolar, por sua vez, impõe, autoritariamente, exigências burocráticas ao professor e, desta forma, acaba por investi-lo da mesma autoridade cuja força reside, sobretudo, no fato de que ele detém, por obrigação institucional, os instrumentos de controle pedagógico em sala de aula, mediante os quais pode exigir submissão de seus alunos a seu programa.

A relação professor-aluno, assim vista, tende a se degradar na rotina em que um fala para obter salário e o outro escuta para obter diploma. Neste contexto de submissão e alienação, o real comprometimento do professor, acaba no esquecimento e o aluno, que busca conhecimentos e crescimento intelectual, não encontra motivação. “Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho.” (FREIRE, 1999, p. 18).

Aceitarmos e respeitarmos diferenças constitui-se em uma virtude.

Se o professor discrimina alunos pobres (porque são culturalmente inferiores), alunos negros (por ter uma diversidade étnica inferior), o aluno índio (por não se enquadrar aos padrões culturais da escola), enfim, se o professor discrimina a menina rica, a mulher, o camponês, o operário, não poderá, evidentemente ente, escutá-los e se não os escutar não poderá falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, não os entenderá. Se o professor se sentir superior ao diferente, não importa quem seja, estará se recusando de escutá-lo. Assim, o diferente não será um outro a merecer respeito, será um isto ou aquilo, este ou esta, anônimos, destratáveis e desprezíveis.

A resistência do professor em respeitar as “diferenças” com que o aluno chega à escola, condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem também de classe, se constitui em um obstáculo à sua experiência de conhecimento. Freire (1999) faz uma comparação entre as diferenças como sendo “leituras de mundo”. Para ele, não é necessário que o educador concorde ou se acomode frente a essas diferenças: “Respeitar a leitura de mundo do educando.” Esta é a maneira correta de o educador, com o educando e não sobre ele, tentar uma maneira mais inteligente e justa de compreender o mundo.

É imprescindível, portanto, que o professor instigue constantemente a curiosidade do aluno em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”; desafie-o a novas descobertas e levá-lo a entender-se como sujeito capaz de saber. Mas esta proposta implica em perguntar em que medida o professor compreende e valoriza manifestações diferentes dos alunos diante de tarefas de aprendizagem?

É a análise do cotidiano do professor, em todos os graus de ensino, que permite a percepção do quanto suas próprias idéias e determinações imperam sobre a dos educandos, tolhendo-os em suas possibilidades de discussão, de contra-argumentação, de opinião, ou permitindo-lhes a criatividade, o questionamento e a discordância. Ao professor, cabe uma tarefa grandiosa: ensinar. Mas ensinar o quê, para quê e para quem? Mais do que isso: ensinar como?

Diante do exposto, é inevitável considerarmos qual a atitude que o docente deve adotar frente ao erro. Para Macedo (apud ALENCAR,

1995, p. 119-140), cinco ações podem nortear o professor e ajudá-lo a intervir “desestabilizando” o aluno frente ao erro: observação: fazer com que o aluno questione o problema e o observe: “onde foi que eu errei? Por quê?”; reconstituição: descrever as ações que está realizando ou já realizou: “como eu cheguei a esta compreensão?”; antecipação: projetar, imaginar, planejar o resultado de uma situação; “o que será que vai acontecer se fizermos desta forma?”; comparação/verificação/contraposição: decidir sobre um ponto de vista a partir de outras respostas (do grupo): “como resolvestes esta equação desta maneira? Como conseguistes esta resposta? Por que achas que a tua resposta está diferente da resposta do colega?”; explicação/justificativa: responder ao “por quê” e “como você sabe”: “o que achas que a questão pediu?”.

Os professores não são “culpados” pelos resultados obtidos pelos alunos, mas são, sim, responsáveis. Serão, entretanto, culpados se não se comprometerem no sentido de buscarem o seu aperfeiçoamento e se não preservarem a sensibilidade ao lidar com a complexidade do processo.

Isto tudo sugere que a interação direta entre alunos e professor tem que permitir a este, tanto quanto for possível, o acompanhamento dos processos que os alunos e alunas vão realizando na aula. [...] Não se trata de uma observação “desde fora”, mas de uma observação ativa, que também permita integrar os resultados das observações que se produzam. (ZABALA, 1998, p.91).

Os professores têm a responsabilidade de ter opiniões informadas e critérios de valor argumentáveis, assim como de defendê-los publicamente. Ao estabelecer as relações entre a prática reflexiva do ensino em aula e a participação nos contextos sociais que afetam sua atuação, o professor reflexivo estende suas deliberações profissionais a uma situação social mais ampla, colaborando para que geremos uma mudança social e pública que possa ser mais reflexiva e ampliar o horizonte da compreensão crítica de sua atuação.

Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1996, p.96).

Muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão a aula. É necessário transcendermos os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a *como* cumprir as metas que a instituição já possui fixadas. Esta tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar. Isto supõe que cada professor analise o sentido político, cultural e econômico que cumpre a escola; como esse sentido condiciona a forma em que ocorrem as coisas no ensino; o modo em que se assimila a própria função; como se tem interiorizado os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a estrutura educativa.

Há um movimento, nos contextos teórico e prático, em que se tecem propostas que consideram a implicação docente na atividade pedagógica, a complexidade do processo ensino/aprendizagem, a existência de dilemas nas práticas cotidianas, os problemas, as características de cada sujeito e as singularidades das situações cotidianas. (ESTEBAN, 2001, p.45).

Isto indica que o trabalho docente é uma tarefa eminentemente intelectual e implica num saber fazer. Conceber o trabalho dos professores e professoras como trabalho intelectual quer dizer, pois, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo em que se relaciona com a ordem social, assim como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino.

A definição do professor como intelectual transformador permite expressar sua tarefa nos termos do compromisso com um conteúdo muito definido: elaborar tanto a crítica das condições de seu trabalho como uma linguagem de possibilidade que se abra a construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando a seu alunado como cidadãos críticos, ativos e comprometidos na construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança.

Refletir criticamente significa explorarmos a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação, como a relação entre nosso pensamento e nossa ação educativa. A reflexão crítica induz a ser concebida como uma atividade pública, reclamando a organização das pessoas envolvidas e dirigindo-se à elaboração de processos sistemáticos de crítica que permitiriam a reformulação de sua teoria e sua prática social e de suas condições de trabalho.

Um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançar num processo de transformação da prática pedagógica. A reflexão crítica apela a uma crítica da interiorização de valores sociais dominantes, como maneira de tomar consciência de suas origens e de seus efeitos. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 44).

Tudo isto supõe um processo de oposição ou de resistência a grande parte dos discursos, as relações e as formas de organização do sistema escolar, uma resistência a aceitar como missão profissional aquela que já aparece inscrita na definição institucional do papel docente. Não interpretamos a aspiração à emancipação como a conquista de um direito individual profissional, mas como a construção das conexões entre a realização da prática profissional e o contexto social mais amplo, que também deve transformar-se.

É urgente uma re-educação. Essa é feita a partir de um trabalho preventivo junto aos educadores com o objetivo de fazê-los refletir sobre

suas práticas educativo-avaliativas; que possam considerar o sujeito que aprende como um todo e que possam respeitar, principalmente, o “como” aprender de cada educando, incluindo aí o respeito às heranças étnico-culturais, às vivências, às limitações cognitivas, afetivas e estruturais que cada um traz para a escola e re-pensar no “erro” como indicativo de problemas a serem trabalhados, tanto no aluno como nele mesmo, professor, e não como fonte de diferenças de aprendizado para a qual não há outra forma de agir, que não seja com a punição, a exclusão e a repetência.

Em síntese, precisamos superar a visão tradicional do erro e não simplesmente ir para o pólo oposto: acharmos o erro uma coisa formidável e deixar o aluno lá. O que propomos é que o erro seja trabalhado como uma privilegiada oportunidade de interação entre o educando e o professor, ou entre os próprios educandos, de modo a superar suas hipóteses em direção a outras mais complexas e abrangentes.

Avaliação e erro: uma nova perspectiva

A avaliação faz parte do ato educativo do processo de aprendizagem; avaliamos para diagnosticar entraves e avanços, para interferir, agir, problematizar e redefinir os rumos e caminhos a serem seguidos.

A avaliação deve ser capaz de dialogar com a complexidade, com a multiplicidade de conhecimentos dos educandos. “Um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais.” (HOFFMANN, 1993, p.55).

A avaliação escolar é, antes de tudo, uma questão política, ou seja, está relacionada ao poder, aos objetivos, às finalidades, aos interesses que estão em jogo no trabalho educativo; numa sociedade de classes, não há espaço para a neutralidade: posicionarmos como neutros, diante dos interesses conflitantes, é estarmos a favor da classe dominante, que não quer que outros interesses prevaleçam sobre os seus. Assim, a avaliação não deve ser utilizada como uma arma contra o aluno. Deve ser utilizada

como um instrumento pelo qual o professor se orienta para saber até onde atingiu seu objetivo, além de poder sentir como tem estado sua comunicação com os alunos. “A avaliação que impede a expressão de determinadas vozes, é uma prática de exclusão na medida em que vai selecionando o que pode e deve ser aceito na escola.” (ESTEBAN, 2000, p.16).

O educador deve ter um olhar especial ao avaliar o erro de seus alunos. Deve compreender os erros dos alunos como hipóteses construtivas em relação a um determinado conhecimento e reconhecer seu papel de docente como mediador e interlocutor de seus alunos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a avaliação escolar pode ser entendida como: “Um processo que implica toda a história de aprendizagem do aluno contextualizada na ação do professor.” (ABRAHÃO, 2000, p. 41). Nesta perspectiva, o erro é visto como responsabilidade tanto do professor, que deve problematizá-lo e buscar soluções inteligentes, quanto do aluno, na medida de sua receptividade às mudanças propostas pelo professor.

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 Freire (1987) de “educação bancária”, na qual o acerto está ligado à exata correspondência da resposta prevista pelo educador. É preciso que haja uma real compreensão, por parte do professor, de que cada resposta é apresentada pelo aluno é importante e que é preciso valorizá-las transformando suas alternativas de solução em outras perguntas ou trazendo-as para o grupo, pois são dignas de discussão. Esta é uma maneira de criar, na criança e no jovem, o conflito cognitivo para que haja um salto qualitativo na construção de seu conhecimento.

Partindo da idéia de singularidade de cada aluno, aceitemos que cada um chega à escola com uma bagagem determinada e diferente em relação às experiências vividas, conforme o ambiente sócio-cultural e familiar em que vive, e condicionado por suas características pessoais. Esta diversidade implica em questionamento ao educador: que sabem os

alunos em relação ao que quero ensinar? Que experiências tiveram? O que são capazes de aprender? Quais são os seus interesses? Quais são seus estilos de aprendizagem? Assim, a avaliação já não pode ser estática, de análise de resultado, porque se torna um processo. E uma das primeiras fases do processo consiste em conhecer o que cada um dos alunos sabe, sabe fazer e é, e o que pode chegar a saber, saber fazer ou ser, e como aprendê-lo. Este conhecimento de como cada aluno aprende ao longo do processo de ensino e aprendizagem, para se adaptar às novas necessidades que se colocam, é o que podemos denominar de avaliação formativa.

Mas a avaliação só é verdadeiramente formativa quando é compreendida pelo aluno nas suas diferentes dimensões e lhe permite regular a sua aprendizagem, o que supõe a escuta dos pares e o confronto de pareceres facilitadores da auto-avaliação e do auto-controle. Ela deve ser um processo contínuo e interativo. Consideramos assim que, antes de desencadear um processo de ensino e aprendizagem, a avaliação formativa permite diagnosticar, a partida, a situação dos alunos e decidir a orientação a tomar no desenvolvimento desse processo.

O ensino é uma ação parcialmente finalizada. Sua pura e simples descrição exige que se leve essa característica a sério e que se questione, por conseguinte, como o professor estabelece, no final do percurso, que atingiu os objetivos fixados e que meios utiliza, durante o percurso, para verificar que as aprendizagens progridem e para “retificar a mira”. (PERRENOUD, 1999, p.79).

Durante o processo de ensino e aprendizagem, através de uma interação contínua, é possível clarificar com os alunos os níveis de exigência e definir e desenvolver medidas de reajustamento, com base na interpretação fundamentada das dificuldades e dos êxitos, permitindo assim uma maior diferenciação das aprendizagens. Falamos ainda em avaliação formativa quando, após pequenos períodos de aprendizagem, analisamos os seus produtos, permitindo, se necessário, proceder a uma reorientação do trabalho.

A avaliação formativa permite fazer um balanço das aprendizagens,

possibilitando reorganizar atividades conforme as diferentes necessidades dos alunos. Desta maneira, torna-se evidente que a aprendizagem não é armazenamento de noções e processos, mas uma procura, um movimento em espiral, regulado pela avaliação formativa. “Não se trata aqui, como muitos compreendem, de não delinear pontos de partida, mas, sim de não delimitarmos ou padronizarmos pontos de chegada.” (HOFFMANN, 1993, p.33).

Os erros detectados durante a recolha de informações devem ser encarados como parte integrante da aprendizagem, nada tendo, portanto, de culpável ou punível. Pelo contrário, devem ser aproveitados para revelar a natureza das representações lógicas e estratégias elaboradas pelo aluno. Porque não basta apontarmos o erro, é preciso identificar a sua causa. Só assim é possível ao professor adequar o seu ensino às necessidades de aprendizagem do aluno e a este tomar consciência dos seus erros e poder corrigi-los.

E como o conhecimento está sempre em processo, a avaliação precisa ser contínua, diária no sentido de permitir a (re)construção permanente de conceitos, sendo uma espécie de mapeamento que vai identificando as conquistas e os problemas dos alunos em seu desenvolvimento. (ABRAHÃO, 2000, p. 47).

Assim, avaliação formativa é interna ao processo de ensino e aprendizagem; interessa-se mais pelos processos do que pelos resultados; torna o aluno protagonista da sua aprendizagem; permite diferenciar o ensino; serve ao professor para, através das informações colhidas, reorientar a sua atividade; serve ao aluno para auto-regular as suas aprendizagens, conscientizando-o de que a aprendizagem não é um produto de consumo, mas um produto a construir, e de que ele próprio tem um papel fundamental nessa construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação escolar tem sido objeto de muitas pesquisas, trabalhos, reflexões, intervenções, movimentos diversos, muitas vezes orientados pela intenção de contribuir com a construção de uma escola de melhor qualidade. Este texto reflexivo não quer, nem de longe, encerrar qualquer discussão que se abra sobre o erro/fracasso escolar. Visa, antes, dar impulso para posteriores investigações mais profundas a este respeito.

Refletirmos sobre o erro escolar e, conseqüentemente, sobre a avaliação nos leva a criar novas hipóteses. Ao buscarmos algumas possíveis respostas, também nos deparamos com novas perguntas ou com novos modos de organizar antigas questões, ou ainda, com outras possibilidades de percepção das trajetórias realizadas e dos nós atados e desatados no percurso. Assim, vamos criando novas possibilidades de compreensão, de formulação e de atuação.

A exigência de redefinir o sentimento da avaliação educacional vai adquirindo maior urgência conforme aprofundamos nossa percepção de que vivemos num mundo plural, composto por sujeitos de cultura múltipla, por cartografias mutantes. A ruptura com uma dinâmica de avaliação baseada na exclusão é importante, sobretudo se acreditamos que o diálogo cria a possibilidade de um movimento em que cada um de nós encontra lugar para expor seus argumentos, afirmando um modo, dentre vários possíveis, de entender o mundo.

A avaliação, freqüentemente, atribui um valor negativo ao que não pode compreender ou nomear. As manifestações de conhecimentos, desenvolvimento, capacidades, habilidades, valores que se diferenciam do padrão e fazer emergir o “diferente”, são freqüentemente interpretados como não aprendizagens e como fracasso escolar. Os alunos que não demonstraram as habilidades e capacidades pretendidas pelo professor, não revelam saber o que foi ensinado e se distanciam do padrão de desenvolvimento considerado normal.

Um olhar que reconheça o diferente e que não o interprete como falta, impossibilidade, negação, pode identificar os aspectos que participam do processo, mas não estão sendo considerados, e transformá-los em

pólos positivos, problematizando-os e buscando soluções inteligentes.

Não cremos que a escola possa transformar a sociedade sozinha. Tampouco cremos que uma sociedade excludente como a nossa possa deixar de produzir fracasso escolar. No entanto, cremos que é possível instaurar práticas que atuem no sentido da transformação da escola como parte do processo de transformação social. Neste sentido, acreditamos, ainda, que as transformações da prática escolar têm que ser resultado do diálogo, da comparação entre opiniões e conhecimentos diferentes. Este diálogo tem que estar enlaçado ao debate sobre a função social da escola e do conhecimento e, ainda, a premissa de que o professor conhece sua prática e este conhecimento deve ser considerado, mas não significa que deva ser único ou inquestionável, ao contrário, deve ser ampliado.

A avaliação deve procurar emancipar, permitindo ao aluno questionar a respeito de conceitos, de aprendizagens. É através de situações conflitantes, na escola, na sala de aula, que o educador poderá observar o aluno, identificando suas dificuldades. Num modelo de intervenção em que não observamos a possibilidade do conflito, em que evitamos os problemas interpessoais, em que limitamos a capacidade de atuação dos alunos, em que não haja espaços para expressar autonomamente a opinião pessoal, em que não valorizemos a autonomia nem proponhamos atividades que obriguem a conviver em situações complexas, dificilmente será possível observarmos os avanços e as dificuldades de progresso de cada aluno neste terreno, assim como avaliarmos a necessidade de oferecer ajudas educativas que promovam a emancipação e o crescimento pessoal nas tomadas de decisões e no emprego das competências e habilidades de cada educando.

Por fim, o processo de avaliação precisa ser pensado, planejado e realizado de forma integrada à aprendizagem. Deve acompanhar esse processo de modo contínuo, tanto nos momentos de sucesso como naqueles em que não conseguimos aprender, assumindo o erro como oportunidade de crescer e aprender (e não como oportunidade de castigo, ou indicação de menor capacidade do aprendiz).

Esse acompanhamento assume a característica de um *feedback*, de uma retroalimentação, que vem do professor, dos colegas, do próprio

aprendiz e de outros elementos que possam estar participando do processo e que cumpre um papel de ajudar o aluno a aprender, bem como motivá-lo a aprender cada vez mais. Por isso mesmo, supera-se o clima de tensão e medo em favor de um ambiente de procura e problematização para crescer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org). **Avaliação e Erro construtivo Libertador: Uma Teoria-Prática Incluyente em Educação**. Porto Alegre: EDIPURS, 2000.

ANTUNES, Celso. **Novas Maneiras de Ensinar, Novas Maneiras de Aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BÍBLIA Sagrada. Romanos. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações. **Nova Enciclopédia Barsa**, vol 3. São Paulo, 1998.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que Sabe Quem Erra?** Reflexões Sobre Avaliação e Fracasso Escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FANTE, Fernando César. **Dificuldades Para Aprender**. Em <http://www.aprender.com.br> <asp>. Extraído em 01 de março de 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar Para Quê?** Contra o Autoritarismo da Relação Pedagógica. São Paulo: Ática, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____ **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HAYDT, Regina Cazux. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1988.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora.** Uma Prática em construção da Pré-escola à Universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

_____ **Avaliação: Mito & Desafio.** Uma Perspectiva Construtivista. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

_____ **Pontos e Contra-pontos do Pensar e Agir em Avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

KAMII, Constance. **Piaget para a Educação Pré-escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º Grau: da Competência Técnica ao Compromisso Político.** São Paulo: Cortez, 1985.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Caderno da Constituinte Escolar, nº 8 - 15. 2000.**

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola- uma Perspectiva Social.** São Paulo: Ática, 1988.

VINOCUR, S. **Contribuições para o diagnóstico Psicopedagógico na Escola.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em abril de 2004
Aprovado em junho de 2004