

REGINA APARECIDA MARQUES DE SOUZA

**“A relação professor/aluno diante do erro: a visão
dos professores das séries iniciais do ensino
fundamental”**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CAMPO GRANDE, MS
1999**

REGINA APARECIDA MARQUES DE SOUZA

**“A relação professor/aluno diante do erro: a visão
dos professores das séries iniciais do ensino
fundamental”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação do Professor Dr. Jesus Eurico Miranda Regina.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CAMPO GRANDE, MS
1999**

Banca Examinadora

Prof. Dr. Jesus Eurico Miranda Regina

Prof. Dr. Sírio Lopez Velasco

Prof^a. Dr.^a Helena Faria de Barros

Dedicatória

Este trabalho não seria possível sem o amor, a dedicação e o empenho de uma pessoa especial e única, por isso dedico-o a VOCÊ MAMÃE, que de todas as relações que já conheci você marca a diferença, obrigada pela vida e pelas oportunidades de viver...

Agradecimentos

“Agradecer, é mostrar-se grato por...” (Aurélio)

Quero neste momento mostrar minha gratidão e reconhecimento a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que as dificuldades, problemas e desvios fossem superados.

À Deus... que me possibilitou esta passagem tão dinâmica e firme, elevo meu pensamento;

À minha mãe Izabel Marques, pela dedicação, pelo amor, pelo tempo de ausência e pelas horas de ansiedade, meu eterno obrigada;

Ao professor Dr. Jesus Eurico Miranda Regina, orientador da dissertação, que com seu jeito amigo e profissional, fez das orientações momentos de descobertas e novas construções do meu-nosso saber;

Ao Curso de Mestrado em Educação, minha gratidão aos professores, funcionários e colegas do curso, em especial a Tina, Wanda, Maria Regina, Júlio e Maria de Fátima, por mais essa vitória;

Ao Secretário de Educação Municipal de Três Lagoas, José Bento de Arruda, pela licença de pesquisar a escola e pelo seu depoimento, meu muito obrigada;

À Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Eufrosina Pinto”, meu agradecimento à direção, coordenadores e professores, que me concederam entrar em seus campos profissionais para a construção deste trabalho, meu reconhecimento eterno, porque nossa construção não está acabada, ela foi apenas erguida;

Aos meus irmãos e cunhadas, Romeu e Iara, Roberto e Rosely, Almir e Ivete, que torcem por mim a cada novo momento de estudo, e em especial ao João Carlos, que não media esforços para as idas e vindas de espera na rodoviária, valeu!;

Aos meus queridos sobrinhos, que trocam idéias e conhecimentos a cada nova etapa de vida: Carlos Alberto, Aline, Izabel Cristina, Flávia, Cláudia, Thiago, Matheus, Thainá e Beatriz, amo vocês.

À minha madrinha Vera Lúcia e sua filha Helena, que me acolheram no momento difícil, o meu carinho;

À amiga-irmã Renata e seu esposo Jean, pelo acolhimento constante em sua casa, pelas lágrimas e sorrisos, pela torcida, apoio e carinho desde o início, minha eterna gratidão;

À “amigona” Bazé, pelas primeiras orientações, pelo incentivo constante, pelas acolhidas em Campo Grande e pelas sugestões, meu reconhecimento;

À amiga Ana Lúcia, pelas contribuições, leituras, sugestões e apoio, você foi uma grande força para a realização deste;

À amiga Míriam, pela parceria, pelos incentivos e pela força constante, você é uma das responsáveis pela concretização deste sonho;

À amiga Rosemeiry, pelo apoio e contribuições no meu-nosso fazer;

À amiga Ana Márcia e Gustavo, pela amizade e apoio;

Às amigas, Célia, Rose e Eliana, presenças constantes no meu caminhar, meu carinho;

À profª Marlene Durigan, pela leitura cuidadosa e correção inicial e final do trabalho;

Ao João e a Olga, CCHS, agradeço a atenção e o carinho que sempre me trataram;

A todos vocês, que confirmaram a música “Amigo é coisa de se guardar do lado esquerdo do peito, mesmo que o tempo e a distância digam não...”, meu muito obrigada!

RESUMO

Este estudo tem como objetivo desvendar as facetas do fenômeno pedagógico da relação professor/aluno diante do “erro” no processo ensino-aprendizagem das séries iniciais do ensino fundamental, norteado pelos pressupostos teóricos histórico-cultural e da educação libertadora que evidenciam a importância da dialogicidade como vínculo indissociável para a construção do conhecimento.

Este trabalho surgiu das experiências acumuladas ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional, observando os “erros” cometidos pelos alunos na construção de seus conhecimentos e as tentativas de implementação de novos modelos educacionais no trabalho pedagógico.

A pesquisa qualitativa foi norteadora do processo metodológico, onde utilizei entrevistas com roteiro como instrumento necessário para mais adiante realizar as análises destas entrevistas feitas com professores das primeiras séries do ensino fundamental de uma escola municipal, da cidade de Três Lagoas - MS, focalizando o discurso do professor que retrata a visão da relação professor/aluno diante do “erro” na construção social do conhecimento no cotidiano da sala de aula, que possibilitou o repensar dos processos de formação e aperfeiçoamento docente, no sentido de aproximar cada vez mais a teoria da prática pedagógica.

Os dados permitiram identificar que a relação professor/aluno diante do “erro” ainda continua sendo praticada pelos professores sob uma postura definida na educação bancária, priorizadas nas formas vigentes de correção e no tratamento do “erro”, revelando em última instância, que para se chegar a uma prática construtiva-libertadora deve-se conceber uma nova postura de educador sob a luz das teorias estudadas requerendo uma maior profundidade e melhor utilização dos espaços de formação continuada dos professores em busca das inovações para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This study has as objective to unmask the facets of the pedagogic phenomenon of the teacher/pupil relationship in face of the “mistake” in the teaching/learning process of the beginning grades of elementary education, guided by the historical/cultural theoretical presuppositions and by the liberating education that evince the importance of the dialogicity as insoluble entailment for the construction of knowledge.

This work originated from experiences accumulated along our academic and professional trajectory, observing the “mistakes” made by students in the construction of their knowledge and the attempts of implementing of new educational models in the pedagogic work.

The qualitative research was a guide to the methodological process, where I used interviews as instrument necessary for, further on, analyzing these interviews with professors of the first grades of elementary education of a municipal school, emphasizing the professor's speech that portrays the opinion of the teacher/pupil relationship in face of the “mistake” in the social construction of knowledge in the classroom, that facilitated the rethinking of the teacher formation and improvement processes, so as to bring the theory of the pedagogic practice closer together.

The data allowed us to identify that the teacher/pupil relationship in face of the “mistake” is still being practiced by the teachers under a position defined in the desktop form of education, prioritized in the effective forms of correction and in the treatment of the “mistake”, revealing ultimately, that to arrive at a liberating constructive practice a new educator posture under the light of the theories studied which request a deeper and better use of the spaces of the teachers' continuing formation in search of the innovations for the improvement of the teaching/learning process should be conceived.

ÍNDICE

<i>INTRODUÇÃO</i>	12
<i>1. A trajetória do pesquisador e da pesquisa</i>	18
1.1. A aprendizagem do 1º grau: uma caminhada de conflitos e descobertas	20
1.2. Profissão feminina: o magistério em minha vida	25
1.3. Da graduação à pós-graduação: entrando no mundo da pesquisa	28
1.4. Continuar a caminhada: o mestrado e a pesquisa	35
1.4.1. O tema da pesquisa: a dissertação	36
1.4.2. Objetivos do estudo	37
1.4.3. O campo teórico	38
1.4.4. A escola alvo	41
1.4.5. Como e com quem foi realizada a pesquisa	43
<i>2. Erro Construtivo: uma abordagem teórico-prática na visão histórico-cultural</i>	47
2.1. As origens do “erro construtivo”: Piaget e seus colaboradores	54
2.2. Erro escolar: considerações preliminares para um estudo histórico-cultural.	68
2.2.1. L S Vygotsky: o homem e a obra	69
2.3. O erro construtivo analisado na Zona de Desenvolvimento Proximal	75
2.4. O desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos na elaboração do conhecimento pelos alunos: o erro como ponte de intercâmbio	85
<i>3. A relação professor/aluno na organização do conhecimento: uma visão libertadora</i>	96
3.1. A relação professor/aluno como campo de conhecimento: uma investigação nas tendências pedagógicas	97
3.2.1. A Pedagogia Tradicional	97
3.2.2. Escola Nova	100
3.2.3. Tecnicismo educacional	103
3.2.4. Pedagogia Libertadora	105
3.2.5. Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos	108

3.3. A busca do entendimento na Pedagogia do Oprimido com vistas à Pedagogia da Esperança: Paulo Freire e o cenário da sua história	111
3.4. A Pedagogia da Libertação: as várias lições de Freire através de suas obras	120
3.5. Oprimidos X Opressores: a relação professor/aluno na pedagogia libertadora	124
3.6. A dialogicidade no contexto da relação professor/aluno: Paulo Freire e Vygotsky uma aproximação teórica possível.	140
<i>4. Uma visão de professores sobre a relação professor/aluno diante do erro construtivo.</i>	<i>146</i>
4.1. Perspectivas Metodológicas	147
4.1.1. Preparação, delimitação e ação: a pesquisa	147
4.1.2. Sujeitos da pesquisa	150
4.1.3. Modalidade de pesquisa	151
4.2. A visão dos professores: a catalogação das respostas dadas	154
4.2.1. As questões catalogadas:	154
<i>5. A visão sócio-construtivista libertadora da relação professor/aluno diante do erro construtivo: um ensaio transformador.</i>	<i>178</i>
5.1. Construindo a epistemologia do professor: da prática à teoria	179
5.1.1. A concepção do “erro” no dia-a-dia pessoal da professora	180
5.1.2. Como você conceitua o “erro” no exercício de sua prática?	183
5.1.2. Concepção do “erro” na relação professor/aluno	188
5.1.4. Como você trabalha o “erro” dos alunos no cotidiano da sala de aula?	192
5.1.5. Qual sua postura(sentimento) face ao “erro” de seu aluno?	198
5.2. Para uma visão construtiva-libertadora do erro na relação professor/aluno: mudanças a serem alcançadas.	205
CONCLUSÃO	209
BIBLIOGRAFIA	216
ANEXO	207

“Benditas todas as regras métricas que proíbem respostas automáticas, forçando-nos a segundos pensamentos, livrando-nos dos grilhões do eu.”

W. H. Auden

INTRODUÇÃO

O presente estudo focaliza a relação professor/aluno diante do “erro” cometido pela criança na construção do conhecimento no processo ensino-aprendizagem, levando em conta apenas a perspectiva dos profissionais ligados às séries iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal, na cidade de Três Lagoas, MS, tendo como objetivo trazer para o cenário educacional uma contribuição de natureza teórico-prática alicerçada nos pressupostos teóricos histórico-cultural e da educação libertadora.

Trata-se de uma temática sobre a qual venho, há seis anos, desenvolvendo pesquisas teórico-práticas, centradas na questão do “erro” no processo ensino-aprendizagem e caracterizadas por um progressivo amadurecimento de idéias que, com o ingresso no curso de Mestrado em Educação, no Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, passou por um aprofundamento bastante significativo.

Os estudos começaram a partir do momento em que iniciei na carreira do magistério, como professora auxiliar nas séries iniciais do 1º grau, em uma prática da qual emergiram indagações, questionamentos e reflexões, conduzindo-me a buscar explicações para o

problema do “erro” dos alunos. Deste tema nasceram duas monografias e o interesse de procurar o Mestrado em Educação, possibilitando contribuir não só com minha prática, mas também com a prática dos professores que atuam ou estão se formando para atuar no magistério de 1º grau, que ora se apresenta sob a forma de dissertação.

Este trabalho apresenta dois eixos estruturados em saberes distintos: o “erro” e a “relação professor/aluno”, que serão estudados separadamente, para na análise dos dados coletados ser possível as ligações e contribuições de ordens construtivas para os contextos que raramente estudam tais concepções, atestando toda a complexidade e urgência de discussão no âmbito de pesquisa educacional.

A questão do “erro” na escola sempre foi vista de maneira negativa, causando horror, apatia, castigo, tendo como conseqüência altos níveis de reprovação e evasão escolar, caracterizando-se pois, como sinônimo de fracassos, insucessos, derrotas. A relação professor/aluno é um momento importante no fazer pedagógico, mas não se tem claro sua praticidade neste contexto. Os professores estão preocupados com a situação, mas não sabem como se comportar diante dela.

Através dessas discussões resolvi enfrentar a temática, sob pontos teóricos diferentes, centralizando as hipóteses do trabalho em autores que se destacaram em estudos aprofundados sobre os assuntos, onde utilizando em cada linha teórica momentos que trabalharam a realidade encontrada nas salas de aula, viabilizando uma prática sustentada em princípios que pudessem auxiliar em soluções aos problemas enfrentados no cotidiano escolar.

A aprendizagem escolar, desse modo, está valorizada pela capacidade que o indivíduo possui nas suas estruturas cognitivas, em suas experiências, no conhecimento previamente adquirido, nos sistemas de representações do aluno, na construção de seus conhecimentos.

Assim, tenho claro que é na instituição escola, que os indivíduos adquirem grande parte do saber convencional, mas a ele cabe uma grande parcela na construção de seu conhecimento, sendo o professor aquele que mediará a produção do conhecimento, levando em consideração as opiniões dos alunos e procurando metodologias de intervenção adequadas.

Para tanto, o professor tem um grande trabalho, sua presença é indispensável, tornando a relação com o aluno um dos principais momentos da construção do saber, onde para CLARO (1995:133), o professor precisa conhecer, além do conteúdo de sua matéria, o indivíduo cognoscente com o qual trabalha, ou seja, em que nível real e potencial de desenvolvimento o aluno se encontra, quais as estratégias de que dispõe, como pode utilizá-las, e como ele, sucessivamente, constitui um novo conhecimento.

Evidencia-se, através dessas idéias uma ligação às hipóteses do trabalho com as teorias estudadas, que destacam a dialogicidade entres os pares nesta interação, ocasionando novos níveis de compreensão do cotidiano escolar, entre professor e aluno, que descobrem-se um ao outro com integrantes do processo ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, pretendo que a escola veja o outro lado da moeda, deixando de lado a concepção de “erro” como algo negativo e relação professor/aluno como autoridade e submissão, assumindo um novo modelo de educação construtiva libertadora.

Para isso, optei por trilhar o caminho da metodologia da pesquisa qualitativa, descrevendo e analisando a participação dos professores que atuam em salas de aula das primeiras séries da educação fundamental de um escola pública municipal da cidade de Três Lagoas, MS.

Neste trabalho procurei alguns procedimentos que me colocassem frente a frente com a realidade da problemática escolhida. Busquei embasamento teórico sobre o assunto, entrevistei professores para conhecer suas concepções sobre o “erro”, como é a relação professor/aluno diante do erro no cotidiano escolar, como fazem suas correções e qual o sentimento que o “erro” de seu aluno causa a sua prática docente.

Uma das finalidades deste trabalho, é a de que a relação professor/aluno diante do “erro”, quando submetida à uma reflexão poderá ocasionar questionamentos de todo o processo de ensino, modificando a prática docente, aumentando os saberes dos indivíduos envolvidos no contexto, fazendo-os enfrentar os insucessos escolares com possibilidades de desenvolver a autonomia e criatividade no cotidiano escolar.

Este trabalho se inscreve no movimento de transformação da escola com o propósito de deixá-la mais dinâmica e construtiva na evolução e na preparação dos indivíduos para enfrentarem os desafios da sociedade. Contando também, com o aperfeiçoamento constante dos professores, sujeitos mediadores e agentes do conhecimento escolar.

Assim, a dissertação foi organizada em cinco capítulos, cada um dos quais abrindo divisões e subdivisões necessárias à organização dos dados e à clareza da exposição das idéias.

No primeiro capítulo recupero da memória minha vida escolar, desde os primeiros anos, o período ginásial, a escolha da profissão feminina “magistério”, a universidade que me levou ao mundo da pesquisa, a pós-graduação e o mestrado, que deram origem a este trabalho. Busco (re)viver esses momentos para mostrar que a escolha do estudo empírico não aconteceu por acaso, mas possui toda uma ego-história nas entrelinhas.

O segundo capítulo vai situar e discutir as bases teóricas do “erro”, trabalhado em dois momentos. O primeiro situando as origens epistemológicas do “erro” em Jean Piaget, por ter sido ele o responsável pela nova visão que se deu a temática, mostrando-o como um caminho de invenção e descobertas para o encontro do certo, e em um segundo item irá nos posicionar teoricamente nas bases histórico-cultural de Vygotsky, por ser ele o grande mentor de uma visão mais próxima e firme da realidade sócio-histórica-cultural de nossos alunos.

Nesse enfoque, serão trabalhados os dois conceitos básicos da teoria histórico-cultural diante do “erro”, a zona de desenvolvimento proximal e os conceitos espontâneos e científicos, que esclarecem pontos importantes e interessantes ao estudo, identificando o “erro” como um instrumento vivo e presente nas atividades dos alunos, capaz de empreender conquistas reveladoras para o crescimento e desenvolvimento de sua inteligência, onde “erro” não existe. O conhecimento da criança está se formando, passando do que ela sabe (real), para o que ela não sabe (proximal), mas tem condições de saber com o auxílio de um adulto ou uma criança mais experiente.

No terceiro capítulo trago a fundamentação teórica da relação professor/aluno sob a visão da educação libertadora de Paulo Freire, estudando a vida e obra do autor, em especial,

“Pedagogia do oprimido”, “Pedagogia da esperança” e “Pedagogia da autonomia...”, buscando retratar a temática em questão, que foi estudada em prosa e verso na educação libertadora versus educação bancária.

O quarto capítulo vem mostrar as perspectivas metodológicas do trabalho, que esclarecem minha caminhada no decorrer da pesquisa, do como foi realizada; os sujeitos envolvidos, a realidade encontrada, a modalidade da pesquisa e a catalogação das respostas dadas pelos sujeitos nas entrevistas. Neste momento não pretendo fazer nenhuma análise de dados, apenas mostrar as idéias centrais de cada resposta, agrupando-as de acordo com as questões norteadoras.

O quinto e último capítulo traz as análises dos dados coletados com vistas à fundamentação teórica, procurando tecer algumas críticas, tanto positivas como construtivas, para mostrar a necessidade da capacitação continuada frente a fragilidade dos aspectos teóricos do professor diante das pesquisas atuais sobre a temática pesquisada.

Meu fazer pedagógico está presente neste trabalho e tem sido construído com base na coragem de enfrentar o desconhecido através dos estudos teóricos e práticos realizados ao longo da caminhada feita como aluna, tanto da graduação quanto da pós-graduação. Razões que alimentam cada vez mais o fascínio pela busca.

**“Cada um de nós
Compõe a sua história
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
De ser feliz...”**

Almir Sater e João Bá

CAPÍTULO 1

A trajetória do pesquisador e da pesquisa

É interessante sentar à frente de uma máquina e (re)viver minha vida escolar através de letras, palavras, frases e textos que vão dar forma a este primeiro capítulo da dissertação de mestrado.

Sinto-me ora pequenina, ora gigante diante da minha própria vida.

Buscar lá no fundo, voltar ao passado, viajar no tempo e encontrar um histórico de vida... vidas... que se vão... que vêm... mas vidas... minha vida acadêmica... minha vida profissional...minha própria vida...

Sempre que recorro à memória para (re)lembrar os anos passados vem-me aquela vontade de estar diante do quadro negro e de uma classe de crianças, não muito pequenas, mas também não muito grandes, construindo um diálogo constante de idas e vindas no caminho da aprendizagem.

Parece que muitas são as pessoas que têm o mesmo sentimento que eu. Então dizem que nossa vocação é ser professora, como se isso nascesse com a gente, mas acredito que muitas vezes nos “tornamos professor”, como diz Paulo Freire, porque me lembro da minha mãe me falando que eu deveria fazer o magistério, assim, eu teria um diploma e não acabaria como muitas mulheres (ela, inclusive), cuidando de casa, de marido e de filhos. E eu adorava brincar de escolinha na varanda da casa em que morávamos, nos meados dos anos 70, na Esplanada da NOB¹, na cidade de Três Lagoas, MS. Lá eu gritava, repreendia meus alunos imaginários com uma enorme régua de costura da minha mãe, passando meu tempo de lazer, brincando de ser professora.

Convido você, que neste momento é meu leitor, a conhecer uma parte da minha-nossa história escolar, que tem como meta principal mostrar o cenário educacional na formação da minha identidade acadêmica construída em um processo contínuo de estudos, pesquisas, reflexões, constituindo uma ego-história.

Busco em SOARES & FAZENDA (1992:127) uma explicação sobre a ego-história ou as pesquisas não-convencionais:

“Na ego-história ou na auto-biografia como caminhos de pesquisa educacional, o locutor, aquele que fala, que revela, é o “eu” que somado ao “vocês” compõe o “nós”. No “continuum” do convencional ao não-convencional, partimos do pesquisador que se oculta e delega aos dados a locução, passamos ao pesquisador que assume a locução, buscando a parceira dos pesquisados, chegamos ao pesquisador que se reconhece como individualidade que se dissolve construindo o coletivo com os outros, em compromisso, em solidariedade, em cumplicidade com os outros. E então o interlocutor se amplia: não apenas os pares da academia, não só os participantes da pesquisa, mas todos, todos aqueles que constroem a História, o conhecimento. E esse interlocutor impõe e permite um novo gênero, caracterizado pela libertação de normas e regras de estruturação e de estilo acadêmicos.”

Assim, inicio este texto escrito por algumas vozes e pensamentos que se fizeram presentes nos momentos significativos da minha vida.

¹ Estrada de Ferro Noroeste do Brasil.

1.1. A aprendizagem do 1º grau: uma caminhada de conflitos e descobertas

No ano de 1976, aos cinco anos de idade, fui matriculada na pré-escola da Escola Municipal Eufrosina Pinto, próxima da minha casa. Logo arrumei um grupo de colegas a que me afeiçoei muito, sem contar que eu liderava, como ninguém, minha turma.

Nesse período, as pré-escolas do meu município baseavam-se na tendência romântica, executando um projeto, implantado pelo governo, subsidiado pelos estudos de Montessori (1870-1952), que tinha um influência predominante na psicologia experimental e na filosofia oriental. Segundo KRAMER (1989:27) *dentre os princípios filosóficos que baseiam o método, pode-se citar: ritmo próprio, a construção da personalidade através do trabalho, a liberdade, a ordem (considerada o elemento integrador da personalidade), o respeito e a normalização (autodisciplina).*

Assim, passávamos o tempo brincando, cantando, desenhando, pintando ou treinando aqueles exercícios motores, que diziam fazer parte de um período preparatório para a alfabetização. Mas, no fundo, não tínhamos uma aprendizagem significativa, porque o vai e vem dos exercícios - ligue os pontinhos, leve a borboleta na flor, qual o diferente, pinte o menino mais alto - era passado para nós de uma forma mecânica, sem muito sentido, como diz KRAMER (id. ibid:27/28)):

“...o método Montessori - diferentemente das propostas de Froebel e de Decroly - fragmenta o conhecimento, já que as atividades são calcadas fundamentalmente em materiais didáticos específicos para cada finalidade. Tais materiais são descontextualizados e criados artificialmente, ao invés de se usar objetos e situações reais, e oferecem, ainda, o risco de mecanização da atividade infantil.”

Relembrando esses momentos não quero fazer aqui uma crítica à “tia”² de pré-escola, pois por um lado, naquela época, a educação pré-escolar do município era norteada por certos princípios que deveriam ser cumpridos; por outro, este estágio de aprendizagem por que passei cumpriu com um dos seus objetivos: a adaptação no ambiente escolar. Esta nova experiência

² Destaco “tia” no sentido afetivo do termo utilizado na educação infantil.

aconteceu em um clima tranqüilo, mediante um contato mais próximo com a professora e com os colegas de sala. De acordo com a proposta do método Montessori, a mobília da sala era toda adaptada para as crianças: em mesinhas de quatro lugares dividíamos nosso espaço, nossos materiais e nos relacionávamos com os coleguinhas, contando sempre com a colaboração fundamental da professora delicada, dedicada e afetiva, características das “tias” responsáveis por esta educação.

Esta postura se encaixa na tendência romântica de que nos fala KRAMER (id. *ibid*:28), pois, *partindo de uma visão de criança como “sementinha”, de pré-escola como “jardim” e de professora como “jardineira”, deixam de considerar os aspectos sociais e culturais que interferem tanto nas crianças, quanto nas professoras, como, ainda, na própria pré-escola.*

Para “cuidar” bem do “jardim”, as “jardineiras” devem ter todo um comportamento adequado para que as “sementinhas” cresçam fortes, bonitas e atraentes. Talvez, por este motivo, no início do outro ano, eu não queria entrar na sala nova, com a professora nova, não me adaptando à nova situação: carteiras individuais, enfileiradas; um livro grande (cartilha); vários cadernos e um silêncio que incomodava meu comportamento alegre e dinâmico. No entanto, tive que “entrar no vidro”³ e me acostumar com o novo sistema.

Nesse período, de 1977 a 1980, cursei o antigo curso primário, extinto com a Lei 5.692/71, que agrupado ao ciclo ginasial passou a formar o ensino de 1º grau, destinado a atender crianças de 7 a 14 anos. De acordo com GHIRALDELLI (1994:182) *o objetivo desse grau de ensino foi redigido assim: “o ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente em conteúdo e método segundo as fases de desenvolvimento dos alunos”.*

A lei tornava obrigatório oito anos de escolarização. A educação brasileira estava passando por modificações teórico-metodológicas com pontos baseados no escolanovismo e nas idéias piagetianas, que começavam a surgir no cenário educacional. No entanto, fui alfabetizada pelo método tradicional: as regras eram impostas pela professora, os alunos tinham que obedecer e comportar-se muito bem. Lembro-me: se errássemos uma palavra, tanto escrita como oral, recebíamos castigos. Inúmeras vezes, tive que repetir uma palavra no

³ A expressão “entrar no vidro” vem do texto de Ruth Rocha “A escola de vidro”.

caderno de caligrafia porque não dominava a escrita correta: escrevia “errado”. Hoje sei que tal prática não tem muito sentido, pode-se escrever cem vezes a palavra “coube” e continuar falando “cabeu”, porque a criança ainda não interiorizou o verdadeiro significado da palavra utilizada normalmente em outra variedade lingüística⁴.

Percebo, hoje, como esse tipo de advertência causou um certo constrangimento no meu comportamento, porque tenho vergonha de errar. Quando estou escrevendo, se tenho dificuldade em uma palavra e não encontro a escrita correta, procuro mudar de palavra ou até a idéia, se não encontro uma nova palavra que dê certo naquele momento. Porém, o pior é que o erro me traz um sentimento “**in**” (**in**competência, **in**capacidade, **in**suficiência, **in**satisfatório, **in**coerência, etc), que é resultado deste tipo de educação.

Como aluna, ainda não apta a essas reflexões, concluí a primeira série do 1º grau, finalizando a cartilha **No reino da alegria**. Recordo-me da professora dizendo que quem não conseguisse terminar as leituras, não iria cursar a segunda série, iria fazer a primeira “forte”. Isto causava em nós, alunos, um medo terrível de ter que repetir a 1ª série. Mas como consegui, passei direto para a segunda série e assim por diante.

Nessa escola, podia-se identificar uma postura tradicional por parte dos professores. Segundo uma professora⁵ da escola, a metodologia de trabalho não era definida. Era trabalhado muito o tradicional. O professor tinha autoridade no seu agir, no seu fazer e através desta autoridade, conseguia um domínio sobre os alunos nas aulas. Além do apoio sistemático recebido pelos pais.

Os professores recebiam orientações e treinamentos através de cursos, palestras, encontros, que aconteciam raramente, aumentando a autoridade do professor na sala de aula, que realizava seu trabalho como considerava mais conveniente. A relação professor/aluno, de acordo com uma assessora da Secretaria de Educação daquele período, era, *muitas vezes, austera, pela própria criação familiar. Professores cheios de preconceitos e tabus, raras exceções de alguns professores e alunos*. O que demonstra uma tendência realmente

⁴ No próximo capítulo o assunto será abordado com mais detalhes.

⁵ Esta professora que concedeu a entrevista trabalhava na escola no período que cursei o primário e continua lá até hoje.

tradicional nas práticas escolares adotadas na época em que cursei as quatro primeiras séries do 1º grau.

Para cursar a 5ª série do 1º grau tive que mudar de escola, o que me assustou muito, como é comum ocorrer, já que a mudança da quarta para a quinta série é um momento difícil para a criança: seu mundo vai ficando maior, tem mais professores, mais aulas, menos tempo de se adaptar com o professor; sem contar que se encontra na idade de transição da infância para a adolescência. Assim, para mim não poderia ser diferente. Em meu primeiro dia de aula achei tudo muito estranho. E não era para menos: o espaço físico da nova escola era três vezes maior que o da outra; fiquei assombrada, mas logo me adaptei; fiz outra turma de colegas e juntos ficamos até o final do ginásio, na Escola Estadual de Pré-Escolar, 1º e 2º graus *Dom Aquino Corrêa*.

Nesse período - de 1981 a 1984 - a educação no Brasil passava por um momento de transição. Nosso Estado e, particularmente, Três Lagoas, não ficaram de fora. Porém, como aluna não tenho muito a detalhar sobre estas questões. Para ilustrar e caracterizar nossa educação, busquei auxílio com o Chefe do Setor da Educação e de uma supervisora da época para nos situar naquele momento histórico. O chefe do setor relatou que:

“o enfoque educacional era em cima da pedagogia tecnicista, do ensino centrado nos objetivos, da taxionomia de Bloom, tudo era pensado em termos de ação concreta, pesado, avaliado, controlado, era uma educação meramente instrumentalizada, onde o arquivo praticamente era a memória da escola, e isto competia à supervisão. Uma época que deu muita ênfase a pesquisa, aos dados estatísticos, evasão, repetência, era uma política de Banco Mundial, para obter recursos de entidades mundiais, então foi uma época de projetos mirabolantes, enviar informações para Banco Mundial, Banco Interamericano, para angariar recursos, para mobilizar este tipo de educação, foi um momento de transição e de experimento muito grande.”

De acordo com o relator acima, esse momento foi marcadamente de produção, uma época, em que tudo era controlado, pesava-se conteúdo por conteúdo, se os objetivos tinham sido cumpridos, de que maneira, se os métodos estavam adequados, se o ambiente era propício, se o aluno respondia aos estímulos e se, ao final, ele estava apto ou não apto. Um tempo em que os professores passaram por experimentações diversas, no entanto sem um objetivo claro e explícito para o desenvolvimento educacional, que segundo o mesmo entrevistado:

“...a nível de eficácia, eficiência do processo não teve um avanço muito significativo, porque a coisa era do tipo de projeção de imagem, a projetar imagem para os Bancos internacionais e mostrar que a nossa educação estava se modernizando, mostrar o que havia de moderno na época, métodos, adequação de métodos, classificação de objetivos. Veja bem a ousadia dessa filosofia de trabalho ou dessa prática pedagógica, professor sentava no início do ano, tinha um conteúdo que não era fim, era meio, os fins eram os objetivos, ele tinha que detalhar em objetivos específicos, operacionais, olha bem o termo, com o conhecimento que ele ia passar para o aluno.”

Realmente, se as mudanças ocorriam não chegavam a influenciar as práticas de sala de aula. Lembro-me, de que os professores continuavam com a velha postura de comando em sala de aula, sua autoridade prevalecia, seu saber era passado como algo único e correto, a relação professor/aluno continuava nos moldes tradicionais. Raras eram as exceções que guardo com muito carinho: alguns momentos de descontração na construção de um saber diferente, dinâmico e amigável com professores especiais e colegas de sala. A supervisora, destacada anteriormente, nos informou que:

“Ao mesmo tempo que se trabalhavam técnicas grupais de ensino, questionários eram apresentados aos alunos para mera reprodução de respostas. A relação professor/aluno era mediada, em sua maioria, pelo supervisor e orientador, que dizia ao professor qual metodologia deveria ser usada para este ou aquele conteúdo. O esforço do professor em desenvolver um estilo próprio para facilitar a aprendizagem nem sempre era reconhecido e valorizado. Havia predominância da autoridade do professor na manutenção da atenção e do silêncio. O livro didático era o principal recurso do professor para estabelecimento dos conteúdos e a avaliação era bimestral, com poucos trabalhos de pesquisa e arguições (testes) - exigência de Lei de pelo menos duas notas.”

Assim, cursei o período ginásial ouvindo as explicações dos professores, copiando textos e mais textos dos livros didáticos como tarefa de “pesquisa”, decorando questionários de vinte, trinta questões para repassar nas provas sem esquecer uma vírgula, um ponto, uma palavra. Tudo deveria estar igual ao do professor. Quando errávamos perdíamos “pontos” que diminuiriam na nota final.

Refletindo sobre estes aspectos, hoje, percebo que estas práticas usadas no processo ensino/aprendizagem deixaram espaços vazios, especialmente, nas disciplinas de história e geografia, em cuja as aulas apenas copiávamos resumos de livros e decorávamos para a prova ou respondíamos folhas e folhas de perguntas sem explicações, debates ou reflexões sobre os assuntos. Não tínhamos a liberdade de expressar nossas dúvidas, conflitos, ou melhor, não necessitávamos nem pensar, era tudo mecânico, pronto. Assim terminei o 1º grau.

1.2. Magistério: profissão feminina em minha vida

No final do ginásio, minha turma preferiu fazer o colegial em outra escola e eu fui a única a escolher o magistério. Não sei se escolhi ou escolheram para mim, porque, segundo ASSUNÇÃO (1996:22/23):

“Há um apelo implícito nos discursos das mães para que as filhas consigam condições de vida melhores do que elas tiveram, e a crença em que pela via da escola isso seja possível, uma vez que elas, não tendo estudado, permaneceram nas tarefas estritamente domésticas. Nessas mensagens fica patente a necessidade das mães de realizarem suas “vontades” por intermédio de suas filhas, como também a presença de uma representação de mulher, construída por elas em suas relações, e não desejada para as filhas.”

No meu caso, como já retratei anteriormente, não foi diferente. Cresci ouvindo minha mãe dizer que eu ia ser professora, porque, além de ter um diploma, era o que ela gostaria de ter feito e não teve oportunidade, então eu, como a única **filha**, teria que seguir tal profissão. Desse modo, em 1984 iniciei o curso de magistério, na mesma escola em que cursei o 1º grau (5ª a 8ª séries), porém no período vespertino. Formei outra turma e passei mais três anos da minha vida na escola, agora direcionada para ser professora das séries iniciais do 1º grau.

Com a Lei 5.692/71, o 2º grau tornou-se profissionalizante; foram implantados vários cursos técnicos que naufragaram em pouco tempo pela falta de recursos humanos e até materiais necessários para as aulas, mas, a partir de 1982, é aprovada a Lei 7.044/82, que modifica as palavras, trocando “qualificação” para “preparação para o trabalho”, retirando a obrigatoriedade da profissionalização, mas trazendo muitos problemas de identidade para o 2º grau, sem contar com a desvalorização do curso Normal, como retrata GHIRALDELLI (1994:183):

“Mas o equívoco maior da Lei 5.692/71 não foi ainda trazido à tona. Tendo transformado todo o 2º grau em profissionalizante acabou desativando, também, a Escola Normal, transformando o curso de formação de professores de 1ª a 4ª série na “Habilitação Magistério”, que na prática passou a ser reservada aos alunos que, por suas notas mais baixas, não conseguiam vagas nas outras habilitações que poderiam encaminhar para o 3º grau.”

O que se pode notar com tantas mudanças sofridas no 2º grau, é que no fim as pessoas estavam interessadas em fazer um curso que desse condições para entrarem para o 3º grau e o Magistério era - e continua sendo, para muita gente - um curso “espera marido” ou um curso fácil de fazer.

A política educacional, a postura dos professores e suas práticas no 2º grau não mudaram muito em relação àquilo que o chefe de Setor da Educação em Três Lagoas nos relatou, apesar de estarmos estudando em um curso de formação profissional. A rigidez, o controle, a avaliação continuavam da mesma forma; o que mudou um pouco foi a maneira de se comportar das alunas, porque estávamos mais maduras e direcionadas a um fim - ser professora.

Desde o primeiro dia de aula, os professores e professoras nos lembravam da nossa escolha, da nossa responsabilidade no Magistério e a relação professor/aluno modificou um pouco. No segundo ano de curso, ficou mais flexível, mais de igual para igual. Ganhamos mais espaço para o diálogo e debates, priorizando nossa formação profissional.

Quanto à questão do “erro”, nesta época ainda predominava o estilo tradicional; éramos cobradas muito mais, porque seríamos professoras e deveríamos tomar o maior cuidado com os erros, mas nesse período não me preocupava com este tipo de problema.

No magistério, sempre fui muito ligada aos meus compromissos escolares. Logo no primeiro ano de curso, já procurei me manter informada, participando de cursos, seminários e encontros que aconteciam na escola, no município ou no centro universitário da cidade. Em meio a esses cursos, tive uma palestra sobre deficientes mentais, ministrada por uma professora da APAE⁶ de Três Lagoas, que lançou um convite para as “normalistas” interessadas em fazer um estágio na APAE, uma vez por semana, como voluntárias.

Adorei a idéia e me ofereci para fazer. Foi uma experiência riquíssima; aprendi bastante sobre como trabalhar com crianças que necessitam de uma atenção especial, além de estar enriquecendo meu currículo e minha experiência com uma realidade diferente daquelas que

⁶ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

tínhamos no cotidiano do magistério, porque nas aulas dificilmente se tratava de assuntos como este.

Relembrando o período em que cursei o magistério, encontro um curso que me guiou para a profissão de professora, embora tenha deixado algumas lacunas a serem preenchidas, especialmente em relação aos estágios, realizados na forma de observação, participação e regência. Este estilo de prática causa um constrangimento ao professor da sala de aula, reprime os alunos e os estagiários não conseguem materiais necessários para a aprendizagem. As observações são vistas como uma espionagem, a participação se restringe à correção dos cadernos ou a passar algum exercício no quadro e a regência pode ser comparada a uma peça de teatro, uma dramatização, porque as futuras professoras levam um circo para ser montado em sala de aula por algumas horas e logo após esta volta ao normal, com a professora da sala, com seu próprio ritmo.

Não há como negar a falsa idéia que se passava às alunas de que a partir do estágio estavam aptas a “reger” uma sala de aula. Concordo com ASSUNÇÃO(1996:25), que mostra como essa escola trabalha com as alunas-professoras:

“A escola formadora das futuras professoras e seus demais profissionais (formados nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas) estrutura seus trabalhos a partir de um ideal de escola e de criança que, com certeza, não coincidirá com a criança nem com a escola reais que a professora irá encontrar. Esse real que não se encontra presente nos cursos de formação pode, seguramente, referir-se a questões de gênero, classe e raça, Em seu dia-a-dia, a professora irá defrontar-se de maneira viva com esse real.”

Após esses três anos de curso para magistério, não tinha dúvidas: queria ser professora, apesar de estar ciente das dificuldades enfrentadas por esta classe de trabalhadores (que não preciso citar, já que todos nós sabemos bem quais são). Afinal, há também pontos positivos.

Lembrando ALVES(1986:13):

“Eu diria que os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” sui generis, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo pra acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal.”

E foi por estes pontos positivos e pela vontade de não ficar parada no tempo e me aperfeiçoar cada vez mais na profissão que estava seguindo, que prossegui com meus estudos voltados à educação.

1.3. Da graduação à pós-graduação: entrando no mundo da pesquisa

Em 1988, prestei vestibular para o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, do Centro Universitário de Três Lagoas. Fui aprovada, mas desta vez minha turma modificou-se pouco, porque algumas colegas de magistério foram aprovadas também.

Como esse caminho profissional foi aceito por mim, procurei sempre investir nele da melhor forma possível e, para melhorar meu currículo, resolvi fazer o quarto ano do magistério em Andradina, SP, uma cidade próxima de Três Lagoas, porque esta série habilitava professores de pré-escola. Cursava a faculdade no período da tarde e, terminadas as aulas, corria para o ponto de ônibus mais próximo, embarcava e ia a Andradina. Um sacrifício que durou o ano de 1988 inteiro, mas que valeu a pena, tanto pelo conhecimento e experiência adquiridos (já que o curso era de bom nível) quanto pelas amizades que fiz.

Em abril de 1989, fui contratada para auxiliar uma professora de 2ª série do 1º grau em uma escola particular, com a função de corrigir todas as atividades realizadas pelas crianças e dar uma atenção especial àquelas que necessitavam.

Foi neste período que, em contato com a prática das correções, comecei a me aproximar da questão dos erros cometidos pelas crianças na construção de seus conhecimentos. Esse era um problema que me deixava preocupada e em dúvida sobre o modo mais apropriado de abordá-lo. Não me satisfazia apenas corrigir de caneta vermelha, passando

por cima do pensamento ou da construção da criança, fazendo-a repetir a palavra ou a questão da maneira correta, como era estabelecido.

A situação agravou-se no ano seguinte, quando fui professora auxiliar da primeira série. Os erros na fase da alfabetização são bem mais frequentes, até porque as crianças estão entrando em contato com a educação sistemática, que provoca desequilíbrios constantes nos alunos, quanto à diferenciação entre linguagem falada e linguagem escrita, ocasionando trocas, desvios, aumento ou supressão de idéias. Nesta atividade profissional, permaneci por dois anos consecutivos, que aumentaram minha vontade de querer entender o processo do “erro” das crianças.

Na universidade, em 1991, solicitaram de minha turma que dividíssemos a sala em quatro grupos para participarmos de um projeto de pesquisa. Cada aluno escolheu uma linha de pesquisa com que tinha mais afinidade. Escolhi o grupo de pesquisa sobre **Construtivismo e Alfabetização em Três Lagoas: um perfil da realidade escolar**, sob orientação da professora Terezinha Bazé de Lima.

Esse projeto teve como objetivo realizar um levantamento das relações existentes entre a teoria e a prática na abordagem construtivista praticada na cidade de Três Lagoas, numa época em que esta concepção era muito difundida em todo o país.

O grupo tomou como objeto de análise duas escolas, que funcionavam da pré-escola à 4ª série do ensino fundamental, a *H. Alonso Gonzalez*, da rede municipal, e o *SESI*, uma instituição privada, mantida pela indústria, ambas com uma boa localização, alunos de um nível econômico razoável. As escolas tentavam utilizar os pressupostos da linha construtivista, mas com orientações pedagógicas de diferentes instituições. A primeira recebia assessoria dos professores do Centro Universitário de Três Lagoas/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a segunda do SESI de Campo Grande, MS.

O estudo possibilitou-nos conhecer a realidade educacional dessas instituições e obter dados acerca da prática tida como construtivista, alvo de nossa preocupação.

Após visitas às escolas e entrevistas com as alfabetizadoras, supervisoras e diretoras, observamos que, apesar de estarem sendo assessoradas com cursos, palestras e oficinas, revelavam, ainda, um certo receio de aplicar o construtivismo como lhes era passado, já que aquilo que estavam recebendo como um pacote fechado não parecia oferecer-lhes segurança conceitual. Diziam mesclar o novo com o velho no seu fazer pedagógico, mas no fundo não conseguiam sair da linha tradicional que estavam acostumadas a praticar.

O que mais me chamou a atenção durante a execução do projeto foi a própria teoria construtivista e sua forma de lidar com o erro da criança, assunto tão questionado na minha prática docente. Assim, desse projeto surgiu a primeira monografia exigida para a conclusão do curso de Pedagogia, intitulada **Análise das Produções Espontâneas do Erro na Visão Construtivista**, realizada nas mesmas instituições da primeira pesquisa, até porque daria prosseguimento aos estudos, que continuavam sob a mesma orientação.

A escolha do tema foi diretamente influenciada pela minha prática como profissional e, como pesquisadora, iniciei meus estudos sobre a questão do erro cometido pelos alunos na construção social do seu conhecimento no cotidiano da sala de aula. Um começo muito tímido, meio sem saber o que estava realizando, mas com muita vontade de crescer. Foi esta a marca que se registrou na minha memória: duas forças emergiam do meu interior, o medo e a coragem, forças antagônicas, como o certo e o errado, o sim e o não, o branco e o preto e tantas outras, que me têm acompanhado até hoje. O que mais me encorajava era a ousadia de não ficar parada diante dos acontecimentos e evoluções que caracterizam a sociedade, em especial no âmbito da educação.

O projeto de pesquisa que deu origem à monografia teve dois objetivos que orientaram sua elaboração e construção. O primeiro consistia em verificar e analisar o **erro construtivo** nas produções espontâneas de quatro crianças da 1ª série e quatro crianças da 2ª série do 1º grau das escolas-alvo do estudo. O segundo objetivo veiculava-se à necessidade de contribuir para uma reflexão por parte dos professores sobre a visão do **erro** na abordagem **construtivista**, oferecendo-lhes uma amostragem das classificações e análises dos erros encontrados na pesquisa.

A consecução do primeiro objetivo deixou uma contribuição teórica para os profissionais interessados pelo assunto - a monografia - que está à disposição na biblioteca do Centro Universitário de Três Lagoas/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. As contribuições geradas pelo segundo foram aproveitadas por alguns dos professores, que tiveram a oportunidade de participar de painéis, comunicações e cursos que apresentei em vários encontros pedagógicos, em âmbito municipal, estadual e regional.

Durante a análise dos dados coletados, encontravam-se, nas produções de texto, várias hipóteses de escrita que não prejudicavam seu conjunto, as quais foram identificadas e classificadas conforme as propostas de CAGLIARI (1990) e CARRAHER (1986), e analisadas de uma ótica construtivista. Ao concluir esse estudo, um dado era certo: as crianças na fase de alfabetização passam por um amadurecimento intelectual no processo de leitura e escrita no cotidiano da sala de aula.

Este estudo proporcionou-me uma nova visão acerca dos erros dos meus alunos e, a partir daí, minha prática docente passou a ser estruturada sobre uma visão construtivista do processo ensino-aprendizagem, conduzindo a *um maior entendimento e segurança para trabalhar e orientar as crianças na busca dos seus próprios erros (SOUZA, 1992:46).*

Encontrei, assim, condições de realizar *uma reflexão firme e tranqüila, argumentação sólida e mais crítica, que o Construtivismo não significa de forma alguma o abandono do erro ao bel prazer, ele requer do professor uma atenção constante e permanente nos erros cometidos pelas crianças para que os mesmos (professores) possam assinalá-los e identificar o tipo que a criança vem cometendo e de qual atividade deve-se valer para que a criança possa de fato descobrir suas próprias hipóteses silábicas. (id. ibid.)*

Mas o melhor de tudo é que não desisti da temática e continuei a estudar, buscar e pesquisar as mudanças que têm ocorrido no dia-a-dia da educação, e, sem dúvida nenhuma, estou crescendo na construção do saber.

No segundo semestre de 1992, já formada em Pedagogia, estava trabalhando, quando surgiu a oportunidade de me matricular em uma disciplina, como aluna especial, no Mestrado em Educação na UNESP - Campus de Marília, SP.

Eu e mais quatro amigas íamos de quinze em quinze dias até Marília, onde tínhamos aulas terça-feira à tarde e quarta-feira pela manhã. Participamos da disciplina **Psicologia da cognição e seus reflexos na prática pedagógica** ministrada pela professora Dr.^a Maria Aparecida Cória-Sabini, dedicada aos estudos da teoria histórico-cultural de Vygotsky, a qual estudamos diretamente nas três obras traduzidas do autor.

No primeiro semestre do ano seguinte, ainda na situação de alunas especiais, nós nos matriculamos na disciplina **Teorias de ensino contemporâneas**, sob a coordenação do professor Dr. Wilson de Farias. Nessa época, não me sentia preparada para enfrentar um Mestrado como aluna regular; às vezes achava que era medo de concorrer com tanta gente e no final ser reprovada, situação que nunca havia vivido.

Queria fazer um curso de pós-graduação em nível de especialização, mas em Três Lagoas não havia. Somente em 1995 o Centro Universitário de Três Lagoas - Departamento de Educação, implantou seu curso de Pós-Graduação - **Interdisciplinaridade na Educação: Currículo e Ensino nas Séries Iniciais** - e fui da primeira turma do curso.

Foi neste curso que vislumbrei uma grande abertura para dar andamento nos meus escritos, enfocando agora a visão do professor em relação a uma compreensão mais coerente sobre as hipóteses de escrita empregadas pelas crianças, quando estas lançam mão de produções e respostas espontâneas, decorrentes de situações normais do cotidiano escolar e mesmo de situações advindas do seu meio social, antes do processo de escolarização.

Sem dúvida nenhuma, esse curso ampliou horizontes, no que tange às novas linhas de pesquisa, posto que ali se apresentavam obras e autores que vinham surgindo nas discussões a respeito da educação. Foi através dele que continuei meus estudos sobre a questão do **erro construtivo**, embora naquele momento com um enfoque interdisciplinar.

Na conclusão do curso, apresentei uma monografia intitulada: **Erro Construtivo: sua compreensão numa abordagem interdisciplinar**, continuando os estudos anteriores sobre o **erro construtivo**, porém com grandes modificações em sua concepção, pois a cada ano, em virtude de sua complexidade, surgem novas análises a seu respeito. Foi nesta perspectiva que o trabalho se inscreveu, assumindo uma postura de prosseguir com o velho, fazendo transformações necessárias e importantes no novo.

Para trabalhar o novo caminho, já tinha a teoria construtivista como mola propulsora dos meus estudos, porque foi através dela que pude entender o **erro** de uma forma construtiva. Com isso, analisei os processos de construção das hipóteses das crianças, viabilizando a compreensão de que tais erros são construtivos porque sinalizam a formação de novas estruturas, a gênese de novas construções cognitivas.

Um dos objetivos do estudo era contribuir para a formação do professor de séries iniciais, por meio de educação continuada numa ação interdisciplinar, para a melhoria da prática pedagógica de uma proposta, que já vinha sendo desenvolvida no município de Três Lagoas, com a finalidade de conduzir esses educadores à compreensão dos processos do **erro construtivo**.

Optei por trilhar o caminho da metodologia da pesquisa qualitativa-participante, descrevendo a análise da participação do meu fazer pedagógico e dos professores que atuam em salas de aula de 1ª a 4ª série do 1º grau. A metodologia subjacente a essa problemática fundava-se numa parceria entre professora-pesquisadora, professores e alunos, em um fazer interdisciplinar, buscando a elaboração do conhecimento sobre o assunto.

Procurei alguns procedimentos que me colocassem frente a frente com a realidade da problemática escolhida. Busquei mais embasamento teórico sobre o assunto, analisei minha própria prática, entrevistei professores para conhecer suas concepções sobre o **erro**, sobre como fazer suas correções e mostrei, no final, algumas formas de se lidar com o **erro construtivo**.

Meus estudos caminham no sentido de buscar esclarecer hipóteses, sobre as quais normalmente, a cada etapa vencida, nascem novas inquietações que se revelam como estímulo para continuar. O que não é nada fácil, porque o assunto gera muito conflito, como podemos observar em ROMANO (1994:3):

“Tenho dificuldade em lidar com o erro, porque mais do que uma postura pedagógica, trata-se da nossa perplexidade diante da liberdade, das escolhas possíveis, de nos percebermos diferentes do visto, da massa, de encararmos a nossa individualidade, de não termos medo de dar resposta diferente, de flagrar-se destoante, de parir uma idéia original. Somos acostumados a responder aquilo que esperam que respondamos.”

Mas são também os conflitos que nos animam a prosseguir e foi o que aconteceu com o término da segunda monografia: suscitou novas questões que deram forma ao anteprojeto para o Mestrado, um sonho realizado, o que, segundo FREIRE (1991), é um ato necessário, pois *sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se.*

Como diz Freire, é tornar-se, fazer-se mulher e deixar marcas no processo. Foi isso que me levou a dar seguimento nos estudos e, em 1995, montei o anteprojeto para participar da seleção de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais de Campo Grande, MS.

Naquele momento, sentia-me preparada para enfrentar o processo de seleção, embora não tenha sido nada fácil, porque havia sido contratada pelo Centro Universitário de Três Lagoas/CEUL/UFMS, para lecionar, nas licenciaturas, a disciplina de Psicologia da Educação e, no curso de Pedagogia, disciplinas específicas do curso. Além disso, era convidada para ministrar cursos para professores das séries iniciais da educação fundamental de municípios sul-mato-grossenses em um projeto de interiorização do ensino básico, resultado de intercâmbio entre a universidade e os municípios, o que, embora tenha me fortalecido teoricamente, ampliando meu campo de estudo para mais esta ousadia: realizar as provas eliminatórias para o ingresso no curso de Mestrado em Educação, demanda tempo e dedicação.

1.4. Continuar a caminhada: o mestrado e a pesquisa

Após quatro meses de avaliações escritas e orais fui selecionada para frequentar regularmente o Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais, em Campo Grande, MS, sob a orientação do professor Dr. Jesus Eurico Miranda Regina. Uma vitória sustentada por uma grande vontade e ousadia de continuar e aperfeiçoar meus estudos.

A ousadia de continuar os estudos sobre “erro construtivo” tornou-se um projeto de vida, não só porque sentia a necessidade disso na minha prática de sala de aula, mas também pelo fato de observar a vontade dos professores com que tenho contato de conhecer melhor sobre o assunto, sem contar a fascinante busca e curiosidade que o tema instiga.

Pesquisar, buscar, estudar, refletir sobre “erro construtivo” é algo muito interessante, porque, especialmente para a escola, tal assunto se tornou uma “pedrinha no sapato” incomoda, assusta, às vezes até machuca. Vivemos num país onde existem vários dialetos (embora não reconhecidos oficialmente) próprios de uma comunidade falante específica. Lingüisticamente é aceitável tal variação, mas a escola, infelizmente, não a torna válida e avalia isto como uma questão gramatical do “certo” ou “errado”. O “diferente” não tem lugar em sua avaliação e, no entanto, representa a maioria dos fatos que o professor das séries iniciais enfrenta no seu dia-a-dia. A escola cometerá grandes injustiças para com os alunos, se não procurar entender tais fatos corretamente⁷.

Focalizar o diferente, reconhecer a variante lingüística que o aluno traz para a escola são, no entanto, procedimentos incompatíveis com a visão tradicional da educação, que atribui à escola um papel conservador, mantenedor da ordem oficial, fazendo que a sociedade mude o menos possível com o passar do tempo; uma concepção que vê no aluno um simples receptor de informações, as quais deverão ser armazenadas para utilizá-las quando necessário. E o professor, este sim, o grande transmissor de conhecimentos prontos e acabados.

⁷Para maiores esclarecimentos consultar SOUZA, 1992.

De posse dessas idéias, elaborei o projeto de pesquisa para a dissertação de mestrado, visando à continuidade do tema “erro construtivo”, mas viabilizando um estudo da visão do professor das séries iniciais da educação básica sobre a relação professor/alunos, no que concerne aos erros cometidos por estes alunos na construção do conhecimento.

1.4.1. O tema da pesquisa: a dissertação

O tema “**A relação professor/aluno diante do erro: a visão dos professores das séries iniciais do ensino fundamental**” busca desvendar as facetas das situações realizadas no cotidiano da sala de aula, pesquisando, analisando, e auxiliando os professores em formação e em serviço, das séries iniciais da educação básica para que avancem, da concepção ingênua, idealista e mecânica que elaboram e praticam sobre o **erro**, para uma visão dialógica e construtiva no processo ensino-aprendizagem.

Com esse trabalho pretendo mostrar a visão do professor em relação aos erros que seus alunos cometem ao construírem seus saberes ou os saberes do professor, porque as escolas continuam privilegiando uma educação bancária, onde *o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhados da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação.* (FREIRE, 1987:57).

Foi com este pensamento que decidi pesquisar duas temáticas dentro de um eixo unificador: a **relação professor/aluno** e o **erro construtivo** na construção do conhecimento, estabelecendo um estudo teórico-prático.

Este assunto não se esgota, surgem sempre novas pesquisas e enfoques teóricos que me impulsionam à continuidade do desafio: retomar os estudos e a pesquisa anterior, considerando que não foi mais possível deixar de lado as leituras e os cursos sobre o “erro construtivo”. De acordo com FAZENDA (1991:13):

“O educador precisa estar sempre se apropriando de novos e infinitos conhecimentos. O tempo para isso é curto, como curta é a vida. A vida se prolonga na confluência de outras vidas que também são curtas, também são breves, mas juntas podem se alongar e assim se eternizar.”

Movida por este desejo é que fui ao encontro dos professores pesquisados para obter informações de suas práticas, seus sucessos e insucessos com o tema, de onde se originou a escrita deste trabalho

O tema nasce de um assunto novo e conflituoso, mas muito instigante e interessante, que a cada momento passa por um novo olhar rumo ao entendimento da construção social do conhecimento no processo ensino-aprendizagem.

1.4.2. Objetivos do estudo

Engajar-se em um movimento progressista é a tarefa dos professores que estão preocupados com a função da Educação nos dias atuais. A maioria das escolas tem ignorado a capacidade da criança e seu universo cultural, bem como o papel e a atuação da linguagem oral e escrita no seu interior, visando a que toda prática e critérios pedagógicos devam ser centrados na incapacidade e dificuldade da criança diante da pressuposta complexidade da linguagem escrita, dando, assim, muitas voltas para introduzir efetivamente o aluno no ato de escrever.

O presente estudo nasceu da constatação da importância das trocas com nossos pares, da necessidade de intensificar as relações de reciprocidade, o diálogo entre aqueles que detêm a prática, e do pressuposto de que, no espaço da sala de aula, tem prevalecido a autoridade do professor e a necessidade de cumprir com os conteúdos estabelecidos, impondo-se à criança uma escrita mecânica, acentuando-se a produção do erro de grafia, impedindo, assim, uma metodologia de trabalho que considere esse erro como “erro construtivo”, necessária para alcançar o que a sociedade considera certo. Assim, procuramos desenvolver esta pesquisa a partir dos seguintes objetivos:

- Desvendar as facetas do fenômeno pedagógico do “erro” na relação professor/aluno, tendo como base os limites e as possibilidades das contribuições dos pressupostos histórico-cultural e da educação libertadora, bem como as contribuições e desvios que têm sido observados nas tentativas de implementação desses modelos no trabalho pedagógico como um todo, especificando as primeiras séries da educação básica.
- Realizar a análise das entrevistas feitas com professores das primeiras séries do ensino fundamental, estabelecendo a visão da relação professor/aluno diante da questão do “erro construtivo” na construção social do conhecimento no cotidiano da sala de aula, para podermos repensar os processos de formação e aperfeiçoamento docente, de maneira a aproximar cada vez mais teoria e prática pedagógica.

1.4.3. O campo teórico

O campo teórico que embasará este trabalho será da Educação Libertadora na perspectiva do educador Paulo Freire, cujos escritos muito contribuíram no cenário educacional e auxiliarão na comprovação das hipóteses que originaram o presente estudo, além de que permitirão o esclarecimento da relação professor/aluno, necessário ao desenvolvimento desta pesquisa que visa analisar o cotidiano da sala de aula através das falas dos professores e instrumentalizá-los para o aperfeiçoamento de sua prática, num sentido que vá além de suas expectativas sociais e históricas. A proposta de Paulo Freire insere-se na dialogicidade do contexto ensino-aprendizagem, buscando integrar o aluno e o professor neste esquema, fazendo ambos instrumentos da construção social do conhecimento, desafiando-os a se superarem sempre.

De acordo com FREIRE(1987:70):

“Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-los. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num

plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada.”

Desta forma, partindo das entrevistas realizadas e do suporte conceitual, discutirei como a relação professor/aluno se estrutura hoje em nossas escolas, mesmo aquelas consideradas progressistas ou construtivistas. A concepção tradicional, bancária, de educação continua a existir, mesmo que mascarada por outras ações menos penosas como os castigos morais ou orais que ainda se fazem presentes no cotidiano das salas de aula.

Enveredando pelos caminhos dos **erros**, estarei trabalhando com aqueles que traduzem o esforço de pensamento, as explicações pessoais organizadas, complexas, com valor positivo no processo ativo de construção do conhecimento (ROMANO, 1994:76) e que conduzem o educando à formação de novos conceitos e idéias, tornando-o um ser capaz de interagir e construir sua história de uma maneira crítica e consciente.

É necessário mostrar ao professor que o **erro** não deve ser banido do processo ensino-aprendizagem, porque muitas vezes é dele que parte o crescimento, a construção do fazer pedagógico. Não podemos fazer de conta que os **erros** não existem ou que não interferem na aprendizagem dos alunos, conforme afirma AQUINO (1997: 9):

“Ora, não é possível que continuemos a ter dois pesos para duas medidas. Aquilo que se diz “problema” ou “impedimento” para o trabalho de sala de aula não pode ser considerado senão como efeito, igualmente concreto, das práticas que o produziram. Sob esse olhar, o sucesso e o fracasso, assim como o erro e o êxito pedagógicos, só podem ser compreendidos como efeitos duplos, e antagônicos, das mesmas relações que os constituíram.”

Nossas escolas só favorecem o sucesso e o acerto, condenando o fracasso e o erro, tornando o contato professor/aluno uma relação de autoritarismo X submissão. Não se pode permitir que isso continue; é necessário desencadear estudos e experiências que viabilizem o entendimento e a compreensão desses fatores educacionais.

Para compreender melhor o **erro** de uma forma construtiva, buscarei subsídios nos estudos histórico-culturais de L. Vygotsky, cuja obra tem sido suporte para vários estudiosos no contexto educacional. Assim, buscamos tal referencial, tendo em vista a abordagem do “erro construtivo” no desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos na elaboração

do conhecimento dos alunos, analisando-o na zona de desenvolvimento proximal trabalhada por Vygotsky e seus seguidores.

Apesar da linha teórica piagetiana ter dado uma atenção especial à questão do **erro** no desenvolvimento das crianças, nossa pesquisa não se restringirá a ela, mas viabilizará um estudo problematizador com a teoria histórico-cultural, que tem sido amplamente veiculada nos meios educacionais, para referir-se a uma determinada concepção de ensino-aprendizagem na construção social do conhecimento, pois o ser humano não é um sujeito passivo, que apenas vê e ouve a realidade e a registra como uma reprodução. O ser humano (re)constrói o seu mundo e esta (re)construção é feita no encontro entre os sujeitos humanos e o mundo em que vivem.

Será destacado, neste trabalho, que a escola é a instituição responsável pelo saber convencional que os sujeitos adquirem, *portanto, onde o aprendizado é o próprio objetivo de um processo que pretende conduzir a um determinado tipo de desenvolvimento, a intervenção deliberada é um processo pedagógico privilegiado* (OLIVEIRA,1995: 12), mas este sujeito deve ter um papel significativo na construção de seu conhecimento, cabendo ao professor mediar a produção dos alunos, levando em consideração suas opiniões, procurando metodologias de intervenções adequadas e interagindo com os educandos através da linguagem, num processo dialógico. Assim, o campo teórico vygotskyniano auxiliará o estudo de uma maneira mais próxima da realidade mostrada pelos professores através de suas fala na pesquisa.

Encontrei um eixo para as duas teorias escolhidas, a dialogicidade, que está presente em ambas, fazendo uma aproximação importante para o nosso estudo. Tenho clara a complexidade existente nas linhas teóricas escolhidas e a vasta bibliografia existente sobre estas no contexto educacional, mas delimito o campo de ação para o interesse e necessidade que temos: **a visão do professor em relação ao erro construtivo na relação professor/aluno.**

Moacir Gadotti teceu uma afirmação que corrobora a escolha quanto aos teóricos que fundamentam este trabalho, o que me levou a ousar cada vez mais na escolha dos autores estudados:

“Embora Vygotsky e Freire tenham vivido em tempos e hemisférios diferentes, a abordagem de ambos enfatiza aspectos fundamentais, relativos a mudanças sociais e educacionais que se interpenetram. Enquanto Vygotsky enfoca a dinâmica psicológica, Freire se concentra no desenvolvimento de estratégias pedagógicas e na análise da linguagem. Com respeito à transformação do discurso interno em discurso escrito, as propostas de ambos podem ser poderosas ferramentas não apenas em programas básicos de alfabetização, mas também na programação de habilidades de escrita mais avançadas.” GADOTTI (1989:115).

Como se pode notar, uma discussão enfocando esses dois educadores não é nada convencional, mas também não deixa de ser um caminho para as minhas hipóteses de trabalho, com um valor eminentemente novo nas abordagens educacionais, haja vista a contribuição a que o autor se refere como uma poderosa ferramenta *na programação de habilidades de escrita mais avançadas*, como nossa temática.

1.4.4. A escola alvo

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Pré-escolar, 1ª a 4ª série do 1º grau *Eufrosina Pinto*, situada no bairro Nossa Senhora Aparecida, próxima do centro da cidade, da antiga Esplanada da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB) e de bairros periféricos da cidade de Três Lagoas, MS. Por causa de sua localização, recebe filhos de ferroviários e crianças de uma classe economicamente baixa.

Foi fundada em 27 de agosto de 1948, e seu nome é uma homenagem à professora Eufrosina Pinto, esposa do professor João Magiano Pinto, fundador da primeira escola de Três Lagoas, MS.

A escolha da escola decorreu do fato de possuir as séries⁸ que me interessavam para o desenvolvimento do trabalho.

Com isso, no ano de 1997, quando realizamos a pesquisa, a escola contava com 680 alunos aproximadamente e funcionava nos três períodos: no matutino e vespertino, pré-escola

⁸ De pré-escola a 4ª série da educação básica.

e 1ª a 4ª série do 1º grau; no noturno, educação de jovens e adultos⁹. Possuía dezessete professores, duas supervisoras, uma vice-diretora, uma diretora, uma secretária, três auxiliares administrativos, duas merendeiras, seis faxineiras e um guarda que exercia também a função de zelador.

Trata-se de uma escola de porte médio, com treze salas de aula, três banheiros, cozinha, sala de professores, sala da direção, gabinete dentário¹⁰, um pátio para recreio e parquinho.

A escola recebe orientações diretamente da Secretaria Municipal de Educação e, a partir de 1997, com o novo Secretário de Educação, sofreu uma reestruturação de ensino, com diretrizes curriculares baseadas na linha metodológica socio-interacionista, que se aplica em toda a rede municipal. Os professores não mudaram suas práticas conforme a Secretaria Municipal de Educação pregava, mas alguns tem tentado modificá-las para uma linha ainda espontaneísta e, como eles mesmos dizem, *mesclam* as teorias.

O Secretário Municipal de Educação, em entrevista, no dia 29 de julho de 1998, descreveu como se encontra a educação municipal hoje:

“...estamos estudando a reformulação no estatuto do magistério, onde pretendemos dar uma remuneração mais digna para os trabalhadores, e isso vai acontecer a partir do próximo ano. A educação municipal se enquadra, até porque baseados no movimento da educação nacional, em um novo horizonte para educação - o sócio-interacionismo - que nos apresenta hoje, no nosso ponto de vista, como a melhor opção de linha pedagógica, portanto nós temos nossa linha sócio-interacionista, sendo que a liberdade do professor, isso é importante frisar, é constante, quer dizer o professor tem essa liberdade de pensamento, mas a Secretaria de Educação tem essa meta sócio-interacionista até para que nós possamos nos adequar dentro da realidade sócio-econômica do Município.”

Através desta fala, temos o perfil educacional proposto pela Secretaria de Educação do Município, podendo mais adiante fazer uma análise sobre o que esta propõe e o que os professores praticam.

⁹ Nossa pesquisa não abrangeu este nível escolar.

¹⁰ O dentista freqüenta a escola três vezes por semana.

1.4.5. Como e com quem foi realizada a pesquisa

A coleta de dados foi realizada na escola alvo com a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas, MS.

Na escola, conversei com a diretora, que me informou sobre alguns problemas enfrentados com professores resistentes a mudanças, alertando-me de que teria dificuldades com alguns, mas enfatizando que a escola estava aberta para o estudo.

Em um segundo momento, conversei com as supervisoras, explicando minha proposta de pesquisa e solicitei uma reunião informal com os professores para passar as informações necessárias. Alguns não quiseram participar, o que dificultou um pouco a ação no decorrer dos trabalhos, mas nada que prejudicasse os encaminhamentos.

Aos professores presentes, expliquei todo o processo da pesquisa, os porquês e qual era o objetivo. Logo em seguida marcamos os horários para nos encontrarmos. Aos que não compareceram à reunião tive que, individualmente, mostrar a proposta. Participaram também da entrevista, a diretora, a diretora adjunta e as duas supervisoras, mas não haverá diferenciação entre tais respostas e as das professoras.

A grande maioria dos sujeitos envolvidos na pesquisa tem o terceiro grau completo, leciona há mais de cinco anos no município e estão passando por algumas transformações teórico-metodológicas. Apesar de estarem mudando, consideram complicado deixar de lado toda uma história e (re)começar outra postura sem ter segurança em seus novos atos.

A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas gravadas, garantindo que não perdêsse nenhuma parte dos depoimentos, que foram transcritos para futura análise.

As questões que nortearam a pesquisa foram quatro, mas na dinâmica do diálogo suscitavam outros detalhamentos sem sair do estabelecido. As questões foram:

1. Como você conceitua o “erro” no exercício de sua prática docente?

2. Como é a relação professor/aluno frente aos “erros” cometidos pelos alunos na construção do conhecimento?

3. Como você trabalha o “erro” dos alunos no cotidiano da sala de aula?

4. Qual sua postura (sentimento) face ao “erro” de seu aluno?

Estas questões tiveram o propósito de fazer que os professores, por meio de seu diálogo, refletissem sobre o cotidiano de suas aulas e indicassem a maneira de proceder sua relação com seu aluno diante dos erros que eles cometem na construção social do conhecimento. Cada uma das perguntas suscitava um certo constrangimento no professor por estar relembrando momentos desagradáveis de serem mencionados.

Um dos meus objetivos foi captar essas mudanças de comportamento ou esse constrangimento, porque será através deles, também, que vou proceder às análises dos dados coletados, viabilizando um estudo mais coerente com os objetivos propostos para a pesquisa.

A análise e os resultados da pesquisa serão discutidos no decorrer da dissertação e em especial no último capítulo, como uma continuidade do processo, porque o segundo e o terceiro capítulo estarão embasando teoricamente, complementando o estudo teórico-prático, através da visão dos professores.

Como podem notar com a leitura desta primeira parte do trabalho, percorri a minha ego-memória, vislumbrando alguns pontos da realidade da educação municipal, estadual e nacional desde 1976 até agora. A partir daqui vamos entrar no texto do novo estudo teórico que estou vislumbrando neste momento no Mestrado em Educação.

Essa primeira parte se fez importante, especialmente, para mostrar a vocês leitor e leitora, que meus estudos são advindos de uma caminhada ininterrupta, de um crescimento constante junto aos profissionais que me auxiliam na construção do meu-nosso saber. A partir deste momento entraremos na parte teórica do tema de pesquisa que não se esgota com este, mas se junta a um processo contínuo de busca, fascinação e ousadia.

Caminhemos agora para o segundo capítulo que descortinará o suporte teórico sobre a questão do “erro” em uma concepção histórico-cultural no processo ensino-aprendizagem.

**“Mesmo assim não custa inventar
Uma nova canção
Que venha nos trazer sol de primavera
Abre as janelas do meu peito
A lição sabemos decor
Só nos resta aprender...”**

Beto Guedes e Ronaldo Bastos

CAPÍTULO 2

Erro Construtivo: uma abordagem teórico-prática na visão histórico-cultural

Indagar, pesquisar, estudar e refletir sobre o erro que o aluno, especialmente o das séries iniciais do ensino fundamental, comete na construção do seu conhecimento, foi um momento ímpar na minha vida acadêmica e profissional. O assunto passou a fazer parte de mim, tornando-me uma incansável “caçadora” de respostas que levaram e levam a equilíbrios e desequilíbrios diante da questão do “erro”, sem contar que sou identificada e, muitas vezes, lembrada quando surgem discussões, conversas, palestras, artigos sobre o assunto, por pessoas que conhecem meus trabalhos e estudo.

Nesta perspectiva lembro MACEDO (1994:63), dizendo que *“quando se trata da questão do erro, uma tomada de posição é fundamental, tanto na escola quanto em nossa vida pessoal. Em ambas, ele acontece praticamente em todos os momentos. Além disso, mobiliza esquemas antigos e básicos dentro de nós.”*

Concordo com o autor e confirmo que, para um estudo dessa natureza, devemos tomar uma posição fundamental no contexto educacional e nas nossas vidas pessoais. O assunto é complexo, divergente, mas muito instigante e, em se tratando do processo ensino-aprendizagem este torna-se muito mais preocupante, porque a escola não aceita o “erro” como parte integrante no contexto da construção do conhecimento, proibindo o aluno ou a aluna de expor suas idéias e pensamentos para confrontar com os conhecimentos recebidos pela ou na escola. Só é válido o que se tem dentro dos muros escolares, o que foi e é conquistado, construído e adquirido fora não vale como verdadeiro, como certo.

Segundo ESTEBAN (1992:78) *“a construção de conhecimentos não é considerada aprendizagem. Na escola, apenas a repetição é permitida. A ousadia, a tentativa, o risco, são negados e estigmatizados. A criança aprende que para “aprender” não deve errar.”* Quer dizer, errar não faz parte da construção sistemática do conhecimento da escola.

A partir deste quadro de negação que a escola pinta sobre o erro, procurei dar continuidade aos estudos que já vinha realizando sobre a temática, agora privilegiando o contexto do cotidiano da sala de aula na relação professor/aluno.

Para definir “erro construtivo”, destaco os pressupostos construídos no exercício da minha profissão, unindo os aspectos teóricos e práticos, oriundos do cotidiano, especialmente do papel ativo/interativo dos sujeitos que contribuíram para a solidificação de uma proposta pedagógica coerente com o cenário educacional.

Acredito que compete à escola proporcionar ao aluno um campo conceitual socializado, ou seja, um campo de conhecimentos científicos, provisoriamente aceitos pela comunidade científica. Isso supõe colocar em questão o saber prévio construído por uma ação efetiva do aluno no cotidiano escolar. Mas faz-se necessário trabalhar com os conteúdos e conhecimentos que o sujeito traz para a escola, desafiando-o a desenvolvê-los e transformá-los em produção e construção do saber, mostrando que tais conteúdos são importantes para o crescimento de seu potencial cognoscente, tão almejado para o sucesso escolar.

Cabe à escola, como um todo, deixar de ver o erro como algo ruim e difícil de ser aceito, pois quem nunca errou um dia? Um erro escolar, familiar, de postura, corriqueiro, mas ninguém gosta que aconteça. E por quê?

Acredito que seja pelas conseqüências que esse erro vai trazer, como: bronca, discussão, crítica, castigo, insucesso. Inúmeras são as causas da insegurança que o ato de errar produz tanto nas crianças como nos adultos. Neste caso, as crianças são o alvo do processo, porque para elas não existe “erro” nas soluções e construções de seus conhecimentos, mas são despertadas para o assunto com o auxílio dos adultos, que já passaram pelas etapas de desenvolvimento; foram alertados por outros adultos da problemática dos “erros”, tornando este processo um círculo vicioso: um passa para o outro. De acordo com ESTEBAN (id. *ibid*:81) *erro pressupõe um padrão correto, que deve ser atingido para que a aprendizagem se efetive, no caso, o padrão de escuta do adulto.*

Devemos como profissionais da educação, enfrentar o desafio de progredir neste aspecto, entendendo o “erro”, quando “construtivo”, como fonte de aprendizado, tendo a capacidade de distinguir dentre eles aqueles que sinalizam uma construção efetiva do conhecimento, ou seja, aqueles que consideramos “construtivos”.

Mas afinal, o que é “erro construtivo”? Agora devo aceitar o erro na sala de aula? Todo erro é construtivo? Como vou corrigir? Caneta vermelha, preta ou azul? Estas questões estão presentes na consciência de todos nós, preocupados com essa mudança, porque mudar gera medo, dúvida, que de acordo com ROSA (1994:13), *“ameaça a ordem, ao estabelecido, ao já absorvido e acomodado. Por isso mesmo, é recebido com reservas. Qualquer que seja esse ‘novo’, é tido como intruso num mundo organizado e harmônico.”*

Por isso que nossas escolas ainda não deixaram a pedagogia tradicional, “bancária”, que, segundo FREIRE (1987:70), *“...implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos...”*, fazendo que o professor não ouse novas fontes de trabalho mais construtivas, libertadoras, especialmente nas correções do “erro”.

O professor deseja tomar conhecimento de novos paradigmas, mas tem medo de errar, quer transformar, mas se vê desorientado com os caminhos da Educação. De acordo com um texto da Revista Prodoctor (1998: 36):

“Ignorar solenemente as mais modernas teorias sobre aprendizagem, desenvolvidas a partir do início deste século, insistir no sistema tradicional de memorização quando ensinamos uma criança, por exemplo, a ler, escrever e contar; apontar erros desenhando um grande X em caneta vermelha; dar notas de um a dez; reprovar um aluno como se ele fosse um incapaz consumado. Para muitos dos pedagogos dos dias de hoje, isso é um disparate e representaria algo mais ou menos como um médico diagnosticar um paciente sem ter a preocupação de saber sequer o seu histórico clínico. Porém, é isso, exatamente, o que ainda anda acontecendo no Brasil.”

Se desejamos uma transformação para a Educação, é porque sentimos uma necessidade de mudança, e toda mudança nasce do casamento entre necessidade e desejo. Não há mudança sem uma certa dose de desobediência. Quem muda, subverte, transforma, ousa algo novo. Por isso mesmo, choca, assusta e, invariavelmente, passa a ser alvo de críticas e até punições. Não há a tranqüilidade para quem se lança neste desafio.

De acordo com essa idéia, os professores devem analisar suas posturas e a da escola, para que possam ter e dar espaço aos alunos para que criem suas hipóteses, pensem livremente, perguntem e construam respostas, em um ambiente de respeito, harmonia, conhecimento, trocas e muito diálogo entre os parceiros de caminhada.

Durante este tempo de mudanças na educação, que vêm ocorrendo desde a década de 60, 70 com os estudos piagetianos, efetivando-se nos anos 80 e transformando-se nos 90, fica evidente que muitas coisas mudaram na prática escolar, em relação ao “erro”. A palmatória, o croque na cabeça, folhas e mais folhas com a mesma palavra escrita uma centena de vezes e, para coroar, a aguda dor que se sentia depois de alguns minutos ajoelhado sobre grãos de milho, feijão, tampinhas de garrafas já não são freqüentes nos rituais da escola.

Mas se tais castigos foram proibidos nas instituições escolares, não podemos deixar de lembrar que os castigos morais continuam em suas formas mais lapidadas. Humilhações diante dos colegas ampliam um sentimento de inferioridade, levado por toda a infância e parte da vida adulta. Não encontramos mais crianças atrás da porta com os braços estendidos, mas punições

psicológicas, que mexem com o outro lado humano e que causam medo, tensão, ansiedade, angústia, sentimentos negativos para a formação integral do indivíduo.

Segundo Bandeira¹¹ (1998:39):

“...no sistema mais tradicional de educação, tudo é permitido à criança, mas somente até a primeira série do primeiro grau. Nessa fase, os erros, e o aluno, são tratados com a maior tolerância possível. No entanto, basta entrar para o primeiro grau e começa-se a exigir dela apenas os acertos. E essa exigência não só é estranha ao que ela estava habituada até então como também é feita pelos professores usando-se de uma autoridade que ela, até então, nem mesmo sabia que existia.”

Fica clara a situação que a escola cria para as crianças pequenas sobre a problemática dos “erros”, e que antes (na educação infantil) não tinha valor. Quando inicia o ensino fundamental, já logo na alfabetização, é-lhes exigido o maior rigor perante seus atos de linguagem escrita e falada, deixando na criança um sentimento negativo diante do erro. “Errar não é bom”, “se erra deve logo apagar e fazer o certo”.

Essa maneira do professor lidar com o aluno, também se torna insatisfatória, porque acredito que seja função do educador conseguir distinguir o “erro”. De acordo com PIAGET apud Ferreiro e Teberosky (1986:30) *para uma psicologia piagetiana é a chave o poder distinguir entre os erros aqueles que constituem pré-requisitos necessários para obtenção da resposta correta.*

A partir do momento em que o professor tiver a sensibilidade de distinguir e encarar este “erro” como sendo uma questão de invenção e descoberta e não necessariamente de certo ou errado, ele estará contribuindo para o crescimento intelectual, moral e psicológico de seu aluno.

Concordo com MACEDO (1994:64) quando diz que:

“...todos nós erramos algumas vezes, ou seja, pensamos ou agimos de um modo que um dia terá, talvez, que ser revisto. No processo de desenvolvimento o que interessa é uma revisão

¹¹ Esta fala está inserida no texto da Revista Prodoctor.

constante de nossas teorias, idéias, pensamentos ou ações, porque erro e acerto são sempre relativos a um problema ou sistema...”

Assim, o professor deve refletir e ter como base a sua prática, deixando de lado as punições, sejam elas quais forem, e fazendo que os alunos se adaptem ao exercício de revisão de suas atividades no transcorrer de sua vida tanto escolar como social.

Contudo, quero deixar claro que não vou dizer aos professores se devem ou não aceitar o erro, ou corrigi-lo com esta ou aquela cor de caneta. O que pretendo fazer é incentivar cada um, preocupado com a educação e crescimento de seus alunos, a que busque a melhor maneira de se trabalhar e lidar com as hipóteses deles.

Como diz ROMANO (1994:7) *assim sendo, o erro muda de status tanto para o aluno, que passa a encará-lo como fazendo parte de sua construção do conhecimento, como para o professor que passa a vê-lo como oportunidade de reorientações sucessivas mediando efetivamente o crescimento do aluno.*

Nestes anos que venho estudando sobre o “erro construtivo” construí um conceito que passou por aperfeiçoamento a cada novo momento de reflexão e pesquisa, como (SOUZA, 1992:6):

“... a questão do “erro”, mostrando-o não como oposição mas sim, como busca do certo. Desta forma o “erro” não é encarado como algo incorreto (ruim), algo que devia ser punido, mas sim como um problema de criação, invenção e descoberta, onde “erros” e “acertos” são inevitáveis e naturais no processo.”

Esta concepção de “erro” foi construída tendo a cumplicidade de leituras, especialmente, com o professor Dr. Lino de Macedo,¹² que naquele momento me auxiliou muito, pois várias destas palavras que citei neste conceito foram retiradas de seu texto, pensadas, reestruturadas e adaptadas para a construção do meu pensamento acerca do assunto.

¹²Professor do Instituto de Psicologia, da Universidade de São Paulo, orientador de pesquisas nos cursos de graduação e pós-graduação, autor de vários livros sobre a teoria piagetiana.

Já em 1995, ampliei meu campo teórico, busquei leituras e idéias de outros autores e o conceito também se ampliou (1995:32):

“São concepções dos alunos que indicam a presença de uma lógica de pensamento, embora não com um resultado esperado. É isso que consideramos ser “erro construtivo”, um problema de invenção e descoberta que será diluído na dinâmica do percurso de seu aprendizado. Assim, numa perspectiva construtivista o erro atribui às concepções alternativas dos alunos, uma conotação positiva, compreendida como condição necessária para construção do conhecimento.”

E é através da construção do conhecimento que o aluno vai adquirindo maturidade necessária para reconhecer e lidar com seus desvios ou hipóteses, que recebem o nome de “erro” no desenvolvimento de seu aprendizado.

Trabalhando com “erro construtivo”, não posso deixar de ilustrar as contribuições que Jean Piaget deixou sobre o assunto, porque foi ele quem buscou pesquisar e entender as respostas erradas que as crianças davam nos testes de Binet, bem no início de sua carreira, mostrando que tais respostas sinalizavam um caminho para se chegar ao certo.

Neste capítulo vou mostrar alguns aspectos teóricos sobre o “erro”. Darei início com algumas idéias levantadas na teoria piagetiana, considerando que foi seu autor o precursor da reflexão sobre o erro no sentido de crescimento intelectual. No entanto, o presente trabalho será solidificado com a visão teórica histórico-cultural segundo Vygotsky.

Viabilizarei tal estudo porque acredito que Piaget foi o pioneiro neste assunto, mas deixa um espaço de entendimento mais atual às nossas hipóteses e também sobre os assuntos levantados pelos professores da pesquisa, onde os pressupostos teóricos ligados a linha histórico-cultural se encaixam melhor, além de que nos auxiliarão para uma compreensão daquilo que busco neste momento.

Para confirmar o exposto acima ESTEBAN (1992:83) esclarece que :

“A mudança conceitual configura uma importante redefinição epistemológica. Vygotsky defende que a aprendizagem estimula o desenvolvimento, pois o conteúdo aprendido é

incorporado como mais um instrumento da atividade mental, reorganizando-a e permitindo que essa reestruturação represente um impulso para o desenvolvimento.

Nesta perspectiva, chego à idéia de que Vygotsky supera as propostas de Piaget quando analiso as bases epistemológicas que enfatizam o interacionismo, mesmo sabendo que ambas as obras dão contribuições significativas no campo do desenvolvimento e da aprendizagem do sujeito. Assim, encontrei em PALANGANA (1994: 152) a opinião entendida como:

“... amplia-se, na perspectiva vygotskyana, a noção de “meio” que, de genérico e abstrato (Piaget), passa a ser encarado como social e historicamente contextualizado. Este avanço se justifica, conforme já foi mencionado, a partir das origens paradigmáticas de cada autor, ou seja, dos fundamentos teórico-metodológicos que sustentam as duas concepções em questão... (...)Entretanto, ao assumir um interacionismo pautado na dialética-materialista, Vygotsky e seus colaboradores abrem uma nova via de reflexão a respeito de como ocorre a constituição e o desenvolvimento do ser humano. Assim, ao salientar a importância das trocas sociais, ou seja, da interação entre sujeitos em um espaço histórico e socialmente determinado, desloca-se o processo de conhecimento da ação individual para uma ação conjunta, cujo valor formativo dependerá da internalização das normas culturalmente valorizadas que reagem tais interações.”

Com esta visão e este cenário, trago para este momento um avanço na concepção de “erro” para viabilizar um estudo pautado mais intimamente na realidade sócio-histórica-cultural dos sujeitos envolvidos na pesquisa e na vida escolar como um todo, porque não tenho a intenção de estar apenas contribuindo com professores, alunos e instituição pesquisada, mas a todos aqueles preocupados com tal problemática no contexto educacional.

2.1. As origens do “erro construtivo”: Piaget e seus colaboradores

Jean Piaget nasceu a 9 de agosto de 1896, na província de Neuchâtel, na Suíça. Seu pai, Arthur Piaget, era um homem muito conceituado em sua cidade, estudioso de literatura medieval e dedicou-se também a escrever a história de Neuchâtel. Piaget diz ter aprendido com ele a valorizar o trabalho sistemático, mesmo que verse sobre detalhes. A mãe Rebeca-Suzanne, contrariamente ao pai, a-religioso, recebera educação luterana e transmite ao filho, que foi batizado e iniciado como aluno nos ensinamentos daquela fé. Piaget considerava-a

enérgica e inteligente, ao mesmo tempo que neurótica, atribuindo a ela a influência para dedicar-se a trabalhos sérios.

Sua obra tem influências epistemológicas relacionadas com a filosofia kantiana que vê “o princípio para a explicação do conhecimento está no homem, nas suas condições a priori e não em um ser superior”, mas busca também contribuições na Fenomenologia husserliana, reconhecidas pelo próprio Piaget, que “tece algumas considerações sobre possíveis ligações entre sua teoria e a fenomenologia de E. Husserl”.(PALAGANGANA, id. ibid:29)

Outra contribuição foi a do evolucionismo bergsoniano, “..que vê o conhecimento como nas ciências consideradas positivistas: científicos seriam apenas os resultados obtidos a partir da observação e experimentos empíricos.” (id. ibid:45)

Mas, a mais forte influência está no estruturalismo. “Piaget não acredita que o estruturalismo consiste em uma crença ou filosofia e justifica: se assim o fosse, já teria sido ultrapassado. Segundo ele, trata-se de um método, e a tarefa que se apresenta ao pesquisador, neste momento e recuar para então poder analisar, à luz do estruturalismo “autêntico”, “metódico” (estruturalismo psicogenético) , tudo o que foi produzido até agora, sob a orientação desta matriz epistemológica.” (id. ibid:64)

Consagrou suas pesquisas no complexo campo da evolução mental da criança, empreendendo uma exploração sistemática dos processos mentais a partir de seus estudos com Binet.¹³

A partir do contato com Alfred Binet, Piaget teve a oportunidade de observar que as respostas erradas emitidas pelas crianças tinham um sentido e apareciam em idades aproximadas. Percebeu também que, em idades diferentes, encontravam-se vários tipos de respostas erradas e comuns. Com isso, considerava que a noção da inteligência de uma criança mais velha não é maior, em termos quantitativos, do que de uma criança mais nova, diferenciando-se apenas em termos qualitativos.

¹³Autor do primeiro teste de inteligência para crianças.

Segundo PIAGET (1983:XI) *...inteligência é adaptação e sua função é estruturar o universo, da mesma forma que o organismo estrutura o meio ambiente, não havendo diferenças essenciais entre os seres vivos, mas somente tipos específicos de problemas que implicam em níveis diversos de organização.*

Para CÓRIA-SABINI(1986:59), *o autor se interessou pela seqüência de estágios do desenvolvimento intelectual e pelos processos básicos subjacentes às funções cognitivas. Sua teoria está centrada nas aquisições das operações que facilitam a adaptação inteligente.*

Para melhor compreender tais aspectos se faz necessário explicitar alguns conceitos de sua teoria:

“...As estruturas da inteligência mudam através da adaptação a situações novas e têm dois componentes: a assimilação e a acomodação. (...) assimilação com a aceção ampla de uma integração de elementos novos em estruturas ou esquemas já existentes. (...) acomodação define-se como toda modificação dos esquemas de assimilação, por influência de situações exteriores.”(PIAGET, 1983:XI)

Nota-se que, na acomodação, o organismo se transforma para poder lidar com o ambiente; na assimilação muda o objeto para se tornar parte do organismo. Então, para que haja adaptação, é necessário um equilíbrio razoável entre esses dois processos, os quais, embora tendo conceitos diversos, são inseparáveis na realidade concreta de qualquer evento adaptativo. Estão sempre presentes nas experiências da percepção do indivíduo e em toda a conduta inteligente.

Desta forma, o estudo da inteligência, segundo Piaget, não pode ser feito separadamente do problema epistemológico, pois o estudo envolve uma análise de como o sujeito se torna progressivamente capaz de conhecer adequadamente os objetos, isto é, de como ele se torna capaz de alcançar o conhecimento objetivo, sempre passando pelos esquemas anteriormente citados.

O autor propõe uma epistemologia científica, para a qual vislumbra uma unidade dos diversos conhecimentos científicos no conhecimento filosófico. Diz ser preciso efetuar o estudo da atividade do sujeito que, geralmente, tem sido tarefa da Filosofia. Jean Piaget retrata

que, historicamente, todas as ciências se dissociaram da filosofia desde a antigüidade, então nada mais lógico e verdadeiro que o estudo da gênese do conhecimento no sujeito ser este ponto unificador. O estudioso buscava, ainda, encontrar o ponto em comum entre todas as ciências, o lugar onde uma contribui com a outra na atividade de melhor entender o sujeito epistêmico, denominado de “o círculo das ciências”. Sua intenção era produzir um conhecimento científico, a partir do uso de recursos do campo experimental e, também, utilizar dos recursos da filosofia: as deduções, as especulações, as reflexões. Desta forma Piaget entra no campo da psicologia experimental, afirmando que a psicologia experimental não pode ser uma simples “*aplicação das regras de delimitação e de verificação.*” (PIAGET, 1978:101)

Para elaborar a Epistemologia Científica, ou a conhecida Epistemologia Genética, Piaget trabalhou ao mesmo tempo com várias áreas do conhecimento. Ele afirma que:

“...isto é possível: basta perguntar-se não o que é, definitivamente, o conhecimento científico, encarado em conjunto, estaticamente, mas como se aumentam os conhecimentos (como se modificam os conhecimentos no transcurso do tempo), considerados em sua multiplicidade e, principalmente, na diversidade de seus respectivos desenvolvimentos.” (id.Ibid:104)

Para estudar a multiplicidade e a diversidade acima apresentadas, é preciso a colaboração de múltiplos pesquisadores, trabalhando passo a passo, analisando um grande número de dados parciais, procedendo metodicamente, para desvelar os mecanismos operacionais do pensamento. Pesquisando as modificações do conhecimento ao longo do tempo, o psicólogo do desenvolvimento recorre a dois métodos: “a análise logística e a análise histórica ou genética” (id. ibid:106).

A análise logística consiste em “*seguir a anatomia de uma construção nova, reconstruindo-a axiomáticamente*”(Id. Ibid.), ou seja, explicar a estrutura do pensamento em um determinado nível de desenvolvimento, comparando-o com as estruturas lógico-matemáticas; a criança vai construindo um conjunto de verdades (o sistema axiológico) as quais são utilizadas para operar as informações recebidas.

Observa-se, aqui, como os alunos passam por um amadurecimento intelectual da construção do saber. Para eles, não existe erro e sim uma maneira diferente de se proceder,

pois ainda estão construindo os “conjuntos de verdades” que se vão unindo com as informações recebidas em sala de aula ou mesmo fora dela, com seus colegas mais experientes.

A logística exprime as operações sob a forma de abstrações, deduções (capacidade de operar com os símbolos). As ações psicológicas organizam-se sob a forma de sistemas de conjuntos; a reversibilidade, por exemplo, é a forma do equilíbrio final de um longo processo de evolução. As operações lógico-matemáticas são os mecanismos essenciais da inteligência. São exemplos de operações lógico-matemáticas: reversibilidade (capacidade de retornar ao mesmo ponto); relação entre a parte e o todo; a tautologia (a forma $A + A = A$); princípios de classificações quantitativa e seriações. (Ibid., p.107/121)

Quanto ao método genético, Piaget diz que é duplo, porque o desenvolvimento de uma noção (tempo, espaço, causalidade etc.) é histórico e, para ele, se é histórico é sociológico e psicológico.

Sociológico porque todo aumento de conhecimento científico é um fato social e para poder compreendê-lo é preciso resgatá-lo historicamente. Por isso, Piaget realiza “*a análise histórica, isto é, o estudo do desenvolvimento das diferentes noções*” (Ibid., p.108), comparando-a ao desenvolvimento cognitivo, em termos gerais. Em nível individual, admite que os fatores sociais influenciam na elaboração cognitiva do indivíduo, onde :

“... o conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois que estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas” (PIAGET, 1983:3).

A epistemologia genética de Piaget propõe pôr a descoberto as raízes das diversas variedades de conhecimento, desde as suas formas mais elementares, e seguir sua evolução até os níveis seguintes, inclusive o pensamento científico.

Ao estudar a obra de Jean Piaget não posso deixar de destacar sua grande contribuição ao desenvolvimento do indivíduo: o estudo dos estágios de evolução intelectual. É importante

lembrar que as idades atribuídas ao aparecimento dos estágios não são rígidas e que pode haver uma variação individual nessas idades.

Piaget(1983) divide esses estágios em:

I - Os níveis sensório-motores.

II - O primeiro nível do pensamento pré-operatório.

III - O segundo nível pré-operatório.

IV - O primeiro nível do estágio das operações concretas.

V - O segundo nível das operações concretas.

VI - As operações formais.

Estes estágios são causas de inúmeras observações feitas à teoria piagetiana, pois como já afirmei, trata o sujeito como um ser individual e universal, passando todos os indivíduos por esses estágios, no entanto devemos considerar que Piaget analisou crianças especiais, em ambientes especiais.

Não podemos negar que alguns pontos são relevantes e interessantes de ser destacados no contexto do “erro construtivo”, especialmente nas crianças em idade escolar que segundo ele estão passando pelo estágio operatório concreto.

Assim, analisaremos algumas informações que nos interessam neste estágio, como: ocorre por volta dos seis ou sete anos, idade em que se inicia a escolarização sistemática¹⁴ da criança, onde o desenvolvimento mental está ligado aos fatos concretos, ao estágio das operações concretas.

¹⁴Entende-se por escolarização sistemática o ingresso da criança na 1ª série do ensino fundamental nas escolas.

Esta parte foi especialmente escolhida para compor o trabalho, porque neste estudo retratamos a ocorrência dos “erros” em crianças das séries iniciais da educação fundamental, que em geral estão nesta fase.

Os sujeitos que estão passando por este estágio são capazes de organizar as experiências, fazer classificações e agrupamentos, tornar reversíveis as operações que se efetuam sobre eles e pensar sobre um evento de diferentes perspectivas, simultaneamente, mostrando a capacidade que têm de construir seu conhecimento de uma forma eficiente e dinâmica. E reportando ao “erro”, é nesta fase que as crianças estão iniciando seu contato mais direto com a linguagem escrita e falada na forma culta da escola, devendo expressar-se de uma maneira diferente daquela adquirida em sua convivência familiar e com as pessoas mais próximas e tendo a obrigação de escrever, falar e ler corretamente.

Observando a realidade, percebemos que esta não se mostra como a escola, as pessoas e a sociedade gostariam que fosse; as crianças chegam à escola e sentem dificuldades de se adaptarem ao sistema formal, sistemático, culto e tradicional. Foi a partir dessas variações que resolvi estudar o “erro construtivo” - uma nova linha que se mostrava a alguns problemas enfrentados em sala de aula e que deixa vestígios tanto para a vida escolar como fora dela.

Segundo MACEDO (1994:64), *o Construtivismo de Piaget encaminha-nos para uma posição em que a culpa, a expiação e o erro, como oposição ao certo, devem ser revistos, ou têm que ser considerados um pouco diferente.*

Com o aparecimento da capacidade de efetuar operações, o mundo intelectual da criança aumenta. Ela se torna capaz de empregar várias estratégias para chegar à mesma conclusão ou mesmo anular uma transformação realizada, voltando assim aos elementos iniciais do problema. A esse esquema Piaget chamou de reversibilidade, que já foi definido anteriormente.

Neste período operatório concreto, ocorre a consolidação de várias estruturas de pensamento, entre as quais estão as noções de conservação da quantidade da matéria, do peso e do volume, a classificação e a seriação. Mas, para tal consolidação ocorrer, há um longo

período de transição, durante o qual existe uma grande variabilidade de desempenho. O que tinha a forma egocêntrica de causalidade e de representação do mundo vai desaparecendo, fazendo que as crianças comecem a socializar-se com seu meio.

De acordo com PIAGET (1983: 25)

“...Essa novidade fundamental é devida, uma vez mais, ao progresso das coordenações, sendo o caráter próprio das operações, antes de tudo, constituírem-se em sistemas de conjunto ou ‘estruturas’, suscetíveis de fechamento, assegurando, assim, a necessidade das composições que elas envolvem, graças ao jogo das transformações diretas ou inversas.”

Neste sentido, Piaget descobre que, desde os sete anos, a criança se torna capaz de construir explicações atomísticas, isto na época em que começa a saber contar.

Para tal afirmação Piaget (1969) nos dá um exemplo de uma experiência simples, que consiste em apresentar dois copos de água iguais, com a mesma quantidade, que é introduzido em um deles dois pedaços de açúcar, no qual se pergunta se o peso ficará igual ou maior ao copo que não recebeu o açúcar.

As respostas variam de acordo com as idades. Por exemplo, uma criança com idade de sete anos nega, em geral, qualquer conservação do açúcar dissolvido, e a fortiori do peso e do volume a ele ligados, pois para eles o açúcar desaparece, assim como o gosto desaparecerá com o passar dos dias. Crianças com sete anos acreditam que o açúcar continua na água, mas se liquefaz em um xarope que se mistura na água. Para os mais velhos, a situação se modifica, pois o pedaço que se desfaz em “pedacinhos” se torna cada vez menor, para se compreender que existe na água sob forma de “bolinhas” invisíveis, o que dá o gosto açucarado.

PIAGET (1969) diz que “o atomismo, então, nasceu sob a forma de uma ‘metafísica da poeira’ ou do pó...”

Aos nove anos, mais ou menos, a criança faz o mesmo raciocínio, no tocante à substância, mas acrescenta um progresso essencial. Cada uma das bolinhas terá seu peso e, somando todos esses pesos, parciais, vai-se encontrar o peso dos dois pedaços imersos

inicialmente. Finalmente, por volta de onze a doze anos, a criança generaliza seu esquema explicativo para o próprio volume e declara que as bolinhas ocupam cada uma um lugar, sendo a soma dos espaços igual à dos pedaços imersos, de maneira que o nível não desça mais.

Piaget classifica, assim, o atomismo infantil, que é para ele, digno de nota: o todo é explicado pela composição das partes, e esta supõe, então, operações reais de segmentação ou divisão e, inversamente, de reunião ou adição.

Para ser mais claro, Piaget busca explicação através das noções de conservação, que se referem ao princípio fundamental de que a quantidade de matéria de que é composto um objeto qualquer não se modifica quando mudamos sua configuração. Essa noção é adquirida em três etapas: conservação de substância, peso e volume.

Na conservação de substância, temos um exemplo clássico, que é o das bolinhas de argila, que possuem a mesma quantidade, mas uma das bolinhas é amassada e a outra transforma-se em um cilindro fino e longo. Pergunta-se às crianças se as bolinhas possuem a mesma quantidade. O que se observa é que as respostas são variadas de acordo com seu nível de desenvolvimento. As crianças do nível pré-operatório responderam que a massa com a forma de um cilindro é maior na quantidade e as crianças do nível operatório ignoravam as transformações e concluíram que possuem a mesma quantidade.

Na conservação de peso utilizam a mesma estratégia acima, porém, utiliza-se uma balança. As crianças mais novas acreditam que o cilindro é mais pesado, pois ocupa maior espaço na balança, já as crianças mais velhas concluem que, apesar de forma diferente, possuem a mesma quantidade.

Na conservação de volume não difere muito, apenas o exemplo agora é o do transvasamento dos líquidos, com quantidades de água iguais, mas com recipientes de formas diferentes mas em que cabe a mesma quantidade. As crianças mais novas dizem que o copo alto possui maior quantidade, já as crianças mais velhas chegam à conclusão de que, apesar de os copos serem diferentes, contêm a mesma quantidade.

Observa-se então, que os processos de pensamento variam de crianças de idades diferentes, de acordo com sua fase de desenvolvimento.

Nesta fase, as crianças diferem também os pensamentos por classificação, o que Piaget conceituou como estabelecimento de relações entre classes. Assim, a classificação é uma representação mental de uma série de categorias. Cada categoria tem uma característica definidora que possibilita o estabelecimento de relações de pertinência e de inclusão. Consiste em separar coisas, pessoas e idéias em classes ou grupos de acordo com algum critério.

A seriação, de acordo com Piaget, não se limita à habilidade de ordenar elementos segundo uma dimensão, mas envolve operações de soma e subtração, correspondendo, assim, à capacidade de ordenar elementos segundo sua grandeza crescente ou decrescente. Neste estágio, o pensamento trabalha com uma concepção concreta dos objetos. Vamos observar que a criança, ao trabalhar com a escrita, também passa por etapas, que vão desde o começar a rabiscar suas primeiras hipóteses de escrita até chegar à escrita convencional. Para tanto, irão estar constantemente em contato com “erros” de escrita que, para Piaget, são o caminho para se chegar ao certo, porque o pensamento da criança está em desenvolvimento. Assim, vai conseguir chegar à resposta certa, contando com o auxílio de um adulto, para que o faça compreender o sistema de sua construção.

Para PIAGET (1969), *o desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior.*

De acordo com MACEDO (1979), a teoria de Piaget, ou “Teoria da equilibração majorante”, pressupõe dois aspectos centrais. Faremos um pequena distinção entre os “erros” que são: o **estrutural** e o **processual**. O **estrutural** refere-se ao conjunto de esquemas já construídos pela criança. Compreende-se por esquemas uma “coordenação de ação”, um “saber fazer”, por meio do qual o sujeito assimila os objetos à sua forma de pensar, ou seja, às suas estruturas de pensamento. O **processual**, por outro lado, diz respeito às alterações que tais ações ou conteúdos exercem sobre os esquemas, as estruturas e os sistemas, levando a um

aprimoramento da forma com a qual estes, antes, se configuravam. Trata-se, então, de passagens de uma para outra etapa de desenvolvimento.

De posse desta idéia de Piaget, distingui-se aquele erro que a criança cometeu apesar de possuir a estrutura de pensamento necessária à solução da tarefa, porque selecionou procedimentos inadequados. Supõe-se, neste caso, que a criança já dispõe do conjunto de esquemas, do “saber fazer”, que é necessário para obtenção do sucesso, não se referindo, nesse caso, à construção de conhecimentos e sim ao aperfeiçoamento dos conhecimentos já construídos.

Agora, pode-se conceber que, quando a criança erra porque a estrutura do pensamento que possui não é satisfatória para efetuar a tarefa, a situação-problema é percebida como geradora de perturbações em sua forma de pensar: a criança encontra-se “desequilibrada”. Aí sim trata-se de “erros construtivos”, porque desta forma modifica-se o processo; não só suas ações como também sua forma de encarar o problema. Tais erros são construtivos porque marcam a formação de novas estruturas.

Os erros que são alvo do estudo são aqueles que traduzem o esforço de pensamento, que são explicações pessoais organizadas, complexas, com valor positivo no processo ativo de construção do conhecimento (ROMANO, 1994:76), que conduzem o educando à formação de novos conceitos e idéias, tornando-o um ser capaz de construir sua história de uma maneira crítica e positiva.

De acordo com LUCKESI (1992:139/140), não é necessário fazer uma apologia do erro como fonte necessária ao crescimento, e sim uma forma pela qual a criança, em contato com situações desafiadoras, consiga chegar ao seu maior nível de aprendizagem, retirando do erro melhores e mais significativos benefícios, sem que façamos deles uma trilha necessária à vida. Eles devem ser considerados percalços de travessia, com os quais podemos positivamente aprender e evoluir, mas nunca alvos a serem buscados.

No livro *O juízo moral na criança* (1994), Jean Piaget trabalha o aspecto da moral nas regras dos jogos: a criança vai construindo seu conhecimento “moral infantil” na interação com

seus pares¹⁵, equilibrando a dominação, o autoritarismo diante dos jogos, pois, para tanto, existem regras para serem cumpridas.

O autor mostra ainda como a educação moral se desenvolve por etapas, por períodos, sendo de início influenciada pela moral de seus pais ou adultos com quem se relacionam.

A coação é negada por Piaget, em favor de uma educação de cooperação.

E refletindo neste aspecto, encontram-se algumas passagens na obra em que pude configurar a questão do “erro”: a criança já vem de casa com medo de errar, por causa de toda influência dos pais diante de seu comportamento no âmbito familiar. Chega à escola, sua conduta moral diante do “erro” também passa da objetividade para a subjetividade, porque, nas primeiras séries do ensino fundamental, já percebem que, se errarem o professor ou professora, vai repreender, corrigir, até severamente. Nos anos mais adiantados, os alunos vão compreendendo que o “erro” não é tão assustador e causador de tanto pânico pelos professores.

Para justificar tal afirmação, vamos a PIAGET (1994:107/108):

“... as crianças, mesmo as menores que interrogamos, são capazes de aprender as nuances morais exatas e de considerar as intenções. Portanto, podemos, desde já, formular a hipótese de que as avaliações baseadas apenas no prejuízo material são um produto da coação adulta refratada através do respeito infantil, mais do que um fenômeno espontâneo da psicologia da criança. De modo geral, o adulto usa de muito rigor contra os desajeitamentos. À medida que os pais não sabem compreender as situações e se deixam levar pelo mau humor em função da materialidade do ato, a criança começa por adotar essa maneira de ver e aplica ao pé da letra as regras, mesmo implícitas, assim impostas. Na proporção em que os pais sabem ser justos, e principalmente, ao mesmo tempo que, com a idade, a criança opõe às reações adultas seu próprio sentimento, a responsabilidade objetiva diminui de importância.”

Nota-se que se a criança for trabalhada por estímulos positivos, sendo repreendida nos momentos certos e com explicações compatíveis com seu entendimento, sua conduta diante dos “erros” irá se tornar parte do processo de forma a contribuir para o sucesso da aprendizagem.

¹⁵ Crianças maiores ou da mesma idade, mas mais experiente ou adultos

Contudo, Piaget não chegou a conceituar “erro construtivo”, mas deixou em seus escritos uma contribuição para a reflexão e análise diante destes, mostrando-os não como algo a ser retirado do processo ensino/aprendizagem, mas como um caminho para sua compreensão e entendimento que parte para o acerto em um processo inteligente na construção do conhecimento.

Sempre trabalhou em conjunto com seus colaboradores, que mais tarde passaram a construir suas teorias a partir dos estudos psicogenéticos do precursor, Jean Piaget. Temos nesta parceria: Emilia Ferreiro, Constance Kamii, Ana Teberosky e outros que estudam sua teoria, como: Lino de Macedo, Terezinha Nunes Carraher, Lauro de Oliveira Lima, José Antonio Castorina, Yves de La Taille e muitos outros.

Apesar da grande quantidade de pessoas que se têm dedicado a estudar, pesquisar, refletir sobre as idéias piagetinas, temos neste trabalho um grupo específico para destacar. O grupo da pesquisadora Emilia Ferreiro, que se dedicou aos estudos sobre a Psicogênese da língua escrita, modificando o olhar para a história do processo de alfabetização. Traz em suas investigações científicas a idéia de que a criança reconstrói o código lingüístico analisando e refletindo sobre a escrita, desenvolvendo estudos sobre as hipóteses de pensamento que a criança pode apresentar diante da linguagem escrita.

Suas pesquisas nos mostram uma nova maneira de ver a alfabetização infantil, ultrapassando a idéia de que para se aprender a ler e a escrever, é necessário cumprir com todas as etapas do conhecimentos das letras e sílabas, o velho bê-a-bá, mas se deve levar a criança a compreender o funcionamento do código escrito e falado, em uma concepção construtiva.

No que se refere ao “erro construtivo”, foram FERREIRO & TEBEROSKY (1985:23) quem o nomeou desta forma, caracterizando-o como:

“Fatos (...), que ocorrem normalmente no desenvolvimento da linguagem na criança, testemunham um processo de aprendizagem que não passa pela aquisição de elementos isolados que logo irão progressivamente se juntando, mas sim pela constituição de sistemas onde o valor das partes vai se redefinindo em função das mudanças no sistema total. Por outro lado, fatos como estes demonstram, também, que existe o que poderíamos chamar

erros construtivos, isto é, respostas que se separam das respostas corretas mas que, longe de impedir alcançar estas últimas, pareceriam permitir os acertos posteriores.”

Todos os trabalhos de pesquisa e estudos anteriores que realizei partiram de tais idéias e parâmetros, onde agora se descortina um novo campo teórico mais específico ao presente estudo, porque devo deixar registrado que existem estudiosos que não aceitam tais considerações sobre o desenvolvimento da inteligência, acarretando várias críticas à teoria de Piaget, como MIRANDA (1995:18):

“...Mas não se pode ignorar que o estudo do conhecimento humano e suas possibilidades ficou praticamente restrito à reflexão sobre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, perdendo de vista a compreensão do homem enquanto ser cognoscente genérico capaz de construir e reconstruir suas condições de vida, tanto no plano social quanto individual.”

Ainda verifico em RODRIGUES (1995:22) que *além disso podemos também afirmar que em nome do piagetismo têm-se cometido inúmeros equívocos em nossa educação. Entre os mais devastadores podemos citar o abandono dos conteúdos que deveria ser de responsabilidade da escola socializar...*

Observa-se que, não tendo objetivo de trabalhar com a prática pedagógica, Piaget não se considerava um educador, como realmente não foi por formação, mas sim pelas contribuições ao campo educacional. Consideramo-lo um mestre e, no que se refere ao “erro”, foi ele o precursor das reflexões trazidas após um desvio que a criança comete, no entanto não devemos ficar amarradas a uma teoria apenas, devemos sim, buscar contribuições de outros autores.

Assim, encontrei opiniões contrárias à de Piaget, que nos fazem refletir sobre algumas de suas considerações no tocante à sua teoria, pois não foi ela, ainda, a “salvação” da educação. Como professora de séries iniciais, vejo na prática uma distância considerável em relação a algumas idéias expressas por Piaget, porque o sujeito que tenho em sala de aula não é individual, universal e ativo e sim um sujeito social, particular e ativo, que passa por um processo de amadurecimento de suas idéias, em um esquema de construção daquilo que sabe para aquilo que não sabe, auxiliado por alguém mais experiente que ele.

2.2. Erro escolar: considerações preliminares para um estudo histórico-cultural.

Partindo do ditado popular “errar é humano”, estou buscando, a cada novo estudo, a cada nova leitura, a cada novo conhecimento, estruturar uma linha teórico-metodológica que melhor defina tal pressuposto. Não quero construir um campo de reflexão e análise sustentado em ditos populares, mas sim, me embasar de forma a ir ao encontro das ansiedades dos professores que atuam no ensino público brasileiro, sendo uma pequena parte, muito significativa, inserida neste estudo.

Trabalhar com o “erro” é assustador, mas ao mesmo tempo desafiador. Assim, venho nestes anos procurando compreendê-lo de maneira construtiva, visitando os pressupostos teóricos dos seguidores de Jean Piaget e até dentro de uma abordagem intedisciplinar. Neste momento busco os pressupostos teórico-metodológicos de um velho-novo conhecido dos educadores brasileiros: **Lev Semynovitch Vygotsky**.

É com uma grande ousadia e medo que trago para o presente estudo as contribuições deste autor, de seus seguidores e em especial de estudiosos que trabalham com suas teorias, pois em algumas leituras há alguns alertas para as dificuldades e limitações encontradas nas traduções das obras de Vygotsky, prejudicando o entendimento e a compreensão de alguns aspectos de sua obra, consideradas *um digest de Vigotski*¹⁶, prejudicando a compreensão do pensamento do autor. Quero deixar registrado que este estudo vem tomando forma nesta concepção em um processo de pequenos passos, não tendo a pretensão de proliferar tal concepção, mas de apresentar algumas idéias parciais e provisórias.

¹⁶ De acordo com LIMA (1990) in DUARTE (1996:76)

2.2.1. L S Vygotsky: o homem e a obra

Lev Semynovitch Vygotsky nasceu na pequena cidade de Orsha, na Bielo-Rússia em 17 de novembro de 1896, pertencente a uma família de origem judaica de classe média. Seu pai um homem culto e bem sucedido, profissionalmente, trabalhava no Banco Unido de Gomel; sua mãe era professora licenciada, mas se dedicou à criação e à educação de seus oito filhos.

Com essa influência intelectual dos pais, Vygotsky cresceu em um ambiente privilegiado, com acesso a livros e informações que puderam destacá-lo na cidade. Os primeiros anos escolares foram realizados em sua casa, com aulas particulares com um tutor matemático que fora exilado na Sibéria por suas concepções políticas.

Sempre se mostrou um excelente aluno, interessado por literatura e assuntos ligados à arte. Leitor ávido por assuntos diversos, estudou vários idiomas, o que lhe facilitava a busca de fontes bibliográficas estrangeiras.

Passou por exames de nível primário, ingressando no curso secundário em um escola particular em Gomel, concluindo-a em dois anos, sendo considerado um dos melhores alunos. Apesar de sua capacidade intelectual já bastante comprovada, teve dificuldades para entrar na Universidade, em decorrência de sua origem judaica, pois naquela época, na Rússia, os judeus não podiam exercer cargos políticos e nem ser professores.

Ingressou no curso de Medicina que em pouco tempo abandonou para ir cursar a Faculdade de Direito e Literatura na Universidade de Moscou. Por seu grande empenho e dedicação, acaba lecionando Literatura e Psicologia e inicia sua carreira profissional com um diversidade de funções, pois, além de ministrar aulas,¹⁷ foi crítico literário, ministrava cursos e escrevia vários artigos na seção de teatro em um jornal de sua cidade, Gomel, para onde voltará após seus estudos universitários.

¹⁷Segundo FREITAS (1998:16) “...depois da revolução socialista de outubro(de 1917), a legislação anti-semita havia sido abolida”, permitindo aos judeus a docência.

Sob a influência da arte e da literatura Vygotsky vai para o campo da psicologia, criando um laboratório de Psicologia no Instituto de Treinamento de Professores. Neste Instituto, sua carreira na educação ganha um impulso e ele começa a se interessar pelos problemas das crianças com alguma deficiência mental ou física.

Através de suas experiências no Instituto, apresenta, no II Congresso Pan-Russo de Psiconeurologia, em 06 de janeiro de 1924, o trabalho intitulado “O método de investigação reflexológica e psicológica”, que o tornou conhecido entre os profissionais da psicologia da época. Sua apresentação causou espanto e admiração a vários participantes do congresso, sendo convidado para fazer parte do Instituto de Psicologia de Moscou.

Muda-se para Moscou e começa a trabalhar no Instituto de Psicologia e no Instituto de Estudos das Deficiências onde passa por vários cargos importantes. Em um período de dez anos (1924 a 1934), Vygotsky produz sua obra com a parceria de alguns intelectuais, demonstrando uma capacidade cada vez mais acentuada de trabalho. Forma um grupo, do qual participavam Luria e Leontiev¹⁸, seus discípulos mais conhecidos, e inicia estudos sobre a crise da Psicologia, tendo como proposta principal, segundo REGO(1995:24):

“...estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico-social e ontogenética. Deteve-se no estudo dos mecanismos psicológicos mais sofisticados (as chamadas funções psicológicas superiores), típicos da espécie humana: o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento etc.”

A vida deste autor foi permeada por estudos, pesquisas, dúvidas, conflitos e muito entusiasmo naquilo que estava fazendo, mas seu destino já estava traçado e sua estada entre nós era breve, mas muito significativa e de grande contribuição para a educação, se assim posso dizer.

Neste cenário todo, concordo com COLE & SCRIBNER (1991: 10):

¹⁸ Este grupo inicialmente se chamou “Troika”, que MOURA (1998:190), em nota de rodapé, esclarece: recebeu tal nome por ter em sua constituição três elementos, Luria, Leontiev e chefiado por Vygotsky. Foi ampliado com a contribuição de Bozhovich, Levina, Morozova, Slavina e Zaporozhets, sendo denominado de “pyatorka”.

“...Vygotsky trabalhou numa sociedade onde a ciência era extremamente valorizada e da qual se esperava, em alto grau, a solução dos prementes problemas sociais e econômicos do povo soviético. A teoria psicológica não poderia ser elaborada independentemente das demandas práticas exigidas pelo governo, e o amplo espectro da obra de Vygotsky mostra, claramente, a sua preocupação em produzir uma psicologia que tivesse relevância para a educação e para a prática médica. Para Vygotsky, essa necessidade de desenvolver um trabalho teórico aplicado a um contexto não constituía, de forma alguma, uma contradição. Ele tinha começado sua carreira como professor de literatura e muitos dos seus primeiros artigos cuidavam de problemas da prática educacional, particularmente da educação de deficientes mentais e físicos. Tinha sido um dos fundadores do Instituto de Estudo das Deficiências, em Moscou, ao qual se manteve ligado ao longo de toda a vida. Em estudos de problemas médicos, tais como cegueira, afasia e retardamento mental severo, Vygotsky viu a oportunidade de entender os processos mentais humanos e de estabelecer programas de tratamento e reabilitação. Dessa forma, estava de acordo com sua visão teórica geral desenvolver seu trabalho numa sociedade que procurava eliminar o analfabetismo e elaborar programas educacionais que maximizassem as potencialidades de cada criança.”

Assim, suas maiores preocupações eram os problemas educacionais de seu país, que, naquela época (pós-guerra), passava por um desajustes no que se referia, especialmente, ao analfabetismo e a um grande número de crianças com deficiências mentais ou físicas, decorrentes dos conflitos porque a sociedade passava naquele momento. Assim, procurou dar sua contribuição a estudos e pesquisas que pudessem ajudar a população a viver melhor, ou pelo menos, a sobreviver em um mundo marcado pela tristeza da guerra.

Desde muito jovem se interessou por leituras diversas, como já mencionei anteriormente, por meio das quais entrou em contato com os princípios teóricos de Friedrich Engels e Karl Marx, identificando um princípio científico de grande importância para os encaminhamentos de seus estudos. Como Piaget, Vygotsky queria construir uma teoria diferenciada das existentes na área da psicologia, pois era contra os determinantes dessas linhas, encontrando deficiências que não auxiliavam os encaminhamentos da aprendizagem e desenvolvimento do ser humano.

Assim, seus pressupostos filosóficos e epistemológicos se enquadram na linha dialético-materialista de Marx e Engels, que postulam, como ponto de saída e de chegada no pensamento analítico, a prática dos homens historicamente situados. Vygotsky constrói uma psicologia marxista, sendo considerado por Luria, um de seus discípulos, o maior teórico marxista entre os psicólogos soviéticos.

Para PALANGANA(1994:110), Vygotsky, baseado nas teses do materialismo histórico, conclui que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam decorrer das relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior, na atividade prática. Dois aspectos marxistas foram relevantes para o autor na construção de sua teoria: o aspecto cultural e o histórico. E para a educação, foram tais aspectos que emergiram para a compreensão e proliferação das idéias vygotskynianas no cotidiano da sala de aula, em uma corrente teórico-prática ao nível dos problemas enfrentados nas instituições escolares.

Auxiliando no entendimento desta visão marxista, PALANAGANA (id. ibid:110/111) diz que:

“Estudando o pensamento marxista, Vygotsky percebe que, no campo psicológico, a invenção e o uso de signos como meios auxiliares na solução de problemas é análoga à invenção e uso de instrumentos no trabalho(...) Assim, como os instrumentos de trabalho mudam no decorrer da história, na mesma medida transformam-se também os instrumentos de pensamentos. E, ainda, assim como novos instrumentos de trabalho ocasionam novas estruturas sociais, novos instrumentos do pensamento suscitam o aparecimento de novas estruturas cognitivas.”

São vários aspectos que aproximam a teoria de Vygotsky do materialismo dialético. Não vou detalhá-los, pois não é meu propósito. O que quero é mostrar a influência marxista sofrida, até por opção do autor, na sua teoria, para se compreender melhor os encaminhamentos sócio-histórico-culturais que darei à pesquisa, tendo como suporte a estrutura vygotskyniana, deixando claro que meu entendimento sobre a teoria marxista, ainda são incipientes; por isso não enfoco com mais clareza e precisão tais aspectos, deixando uma porta aberta para futuras pesquisas.

O que preocupa nas obras traduzidas de Vygotsky, segundo SÈVE in DUARTE (1996:76):

“...as edições em português existentes até agora de Pensamento e Linguagem, a obra clássica de Vigotski, são traduções da edição em inglês na qual foram cortados nada menos que 2/3 do texto original (cf. SÈVE, 1989). SÈVE também mostra que os cortes incidiram particularmente sobre as reflexões marxistas de Vigotski, como se elas fossem extrínsecas à sua teoria psicológica e, portanto, suprimíveis sem prejuízos para a compreensão do pensamento do autor. SÈVE afirma ainda que isso contraria a essência do pensamento de Vigotski, que defendeu explicitamente em seu texto sobre “O Significado Histórico da Crise

da Psicologia” (Vygotsky, 1991:pp.257-413), a necessidade de uma teoria materialista e dialética do psiquismo.”

Não posso deixar de ver e compreender Vygotsky sem pensar em Marx, em alienação, trabalho, produção, instrumentos ou signos, mas posso estudá-lo tendo em mente uma visão histórico-cultural da escola sem desvinculá-la do contexto da sociedade em que se insere.

Vygotsky contrai o mal do século, tuberculose, que o acompanha por alguns anos, levando-o a várias internações e debilitando-o a cada dia, mas sem deixá-lo desanimado, pois foi no período que sucedeu à doença que sua atividade intelectual foi mais produtiva, até porque já estava com uma certa maturidade intelectual que lhe dava a autonomia de escrever e dizer o que estudou e pesquisou.

Sua teoria baseia-se na construção de uma psicologia marxista, com predomínio dos estudos psicológicos superiores do ser humano, nos quais distingue o homem dos outros animais que não possuem a capacidade mental de raciocínio, ou, como ele próprio denominou, *funções psicológicas superiores* que possuímos, como a memória, o raciocínio, a capacidade de armazenamento, planejamento, imaginação e outras, que só o ser humano pode possuir.

Suas principais idéias são referidas por REGO (1995:41-43) e descritas aqui em tópicos: *a relação indivíduo/sociedade; a origem cultural das funções psíquicas; a base biológica do funcionamento psicológico; a característica mediação presente em toda atividade humana* (os instrumentos técnicos e os sistemas de signos) e a última *postula que a análise psicológica deve ser capaz de conservar as características básicas dos processos psicológicos, exclusivamente humanos.*

E com seus 38 anos apenas, no dia 11 de junho de 1934, Vygotsky morre, deixando obras, às vezes fragmentadas, às vezes incompleta, muitos escritos soltos, que foram organizados por seus discípulos. Uma obra de grande “peso” para a (re)construção da educação. Em decorrência de sua morte prematura e o desajuste de sua teoria, há algumas críticas no que se refere à validade desta perante nossa sociedade educacional.

Não vou discutir tais considerações e nem fazer uma prévia desta obra, vou sim, cercar-me de seus pressupostos daquilo que me interessa para entender melhor a questão do “erro” que o aluno ou a aluna comete na construção do seu conhecimento. Suas descobertas são hoje fontes de vários estudos e pesquisas que caminham no mundo todo, no nosso país, no nosso estado e em nossa cidade (Três Lagoas, MS), na área da educação, vinculadas nas diretrizes curriculares do município. Assim, um dos motivos que busquei estudar tal teoria, foi porque os sujeitos da pesquisa fazem parte deste contexto.

Nas várias teorias que se empregam hoje na educação, destaco os pressupostos da linha adotada no município pesquisado neste trabalho, que recebe outras nomenclaturas, como “sócio-contrutivismo ou sócio-interacionismo”, como confirma as palavras do Secretário Municipal de Educação de Três Lagoas:

“Nós nos enquadramos, até porque baseados no movimento da educação nacional e buscando um novo horizonte para educação, o sócio-interacionismo nos apresenta hoje, no nosso ponto de vista, como a melhor opção de linha pedagógica, portanto nós temos nossa linha sócio-interacionista, sendo que a liberdade do professor, isso é importante frisar, é constante, quer dizer o professor tem essa liberdade de pensamento, mas a Secretaria de Educação tem essa meta sócio-interacionista até para que nós possamos nos adequar dentro da realidade sócio-econômica do Município.”

Diante desta constatação encontrei a necessidade de buscar o embasamento teórico deste contexto para melhor entendermos o momento que passa a educação no município. A concepção histórico-cultural apresenta o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, que será a base teórica fundamental deste trabalho, viabilizando uma reflexão e análise dentro deste campo com a colaboração dos estudiosos, para compreender melhor tais considerações. Então vamos lá...

2.3. O erro construtivo analisado na Zona de Desenvolvimento Proximal

Nas idas e vindas que faço nos estudos realizados sobre o “erro”, procuro a cada novo desequilíbrio, a cada novo obstáculo, a cada nova dúvida surgida no particular ou no coletivo com os sujeitos que caminham comigo, especialmente neste trabalho, respostas ou ajuda em teorias que melhor se adequem a assessoria às práticas do cotidiano da sala de aula.

Nesta procura, deparamo-me com novos conhecimentos, novos caminhos, novas proporções, novos olhares para entender, analisar, refletir e compreender o “erro”. Na intenção de contribuir para o sucesso escolar ou a melhoria do processo ensino/aprendizagem da nossa educação, ou, pelo menos, do pequeno grupo dos colegas professores do nosso município, encontrei, na Escola histórico-cultural de Vygotsky, conceitos que emergiram auxiliando-me na questão estudada, mostrando como recursos teóricos capazes de guiar para uma prática pedagógica mais coletiva e construtiva, cujas contribuições vamos buscar na “Zona de Desenvolvimento Proximal”.

Trata-se de um conceito que se destacou nas pesquisas vygotskynianas transformando-se em um eixo articulador importante da teoria nas contribuições de cunho educacional. Utilizarei seus princípios para analisar o caminho que a criança realiza na construção do conhecimento, passando pelas zonas de desenvolvimento, buscando os processos de aprendizagem, onde podem ocorrer desvios de compreensão, falta de entendimento, falta de maturidade, distração ou mesmo desconhecimento do conteúdo ou questão. As crianças erram e, por causa destes erros, são discriminadas, ganhando rótulos e muitas vezes são até excluídas da escola.

Assim, a Zona de Desenvolvimento Proximal nos encaminha para uma reflexão mais detalhada deste processo, onde os conceitos de certo e errado desaparecem, dando lugar ao desafio e à interação dos pares em sala de aula. A função do professor é valorizada, não na forma tradicional do poder, da autoridade, mas na dinâmica de conjunto, de auxiliar, de

mediador da aprendizagem, juntamente com a participação dos colegas mais experientes que existem nas classes, pois lidamos no dia-a-dia com a heterogeneidade de nossos alunos.

Encontrei nesta concepção uma visão diferenciada do processo de desenvolvimento e aprendizagem, que veicula a necessidade do social, não desprezando o biológico existente no ser humano, mas atribui um papel importante ao social, que proporciona símbolos e instrumentos (que passam de geração para geração) auxiliares na relação do sujeito com o mundo e as maneiras de atuar nele, destacando o aprendizado no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Vygotsky (1991) explica a interação entre desenvolvimento e aprendizagem, trazendo, antes de sua definição, três correntes teóricas com concepções diferenciadas:

- A primeira diz que os processos de desenvolvimento da criança não dependem da aprendizagem. O autor que se destaca é **Jean Piaget**, afirmando que a aprendizagem depende do desenvolvimento, que sempre está à frente da aprendizagem. A criança deve estar madura para aprender. O desenvolvimento precede a aprendizagem.
- A segunda mostra que o desenvolvimento e a aprendizagem se cruzam, um depende do outro, como nas teorias de condicionamento. Aprendizagem e desenvolvimento se igualam ao mesmo tempo.
- A terceira vem superar as outras duas, tentando combinar as idéias colocadas em questão e melhorá-las, de acordo com Vygotsky (1991:91):

“Um exemplo claro dessa abordagem é a teoria de Koffka, segundo a qual o desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes, embora relacionados, em que cada um influencia o outro - de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; do outro o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento.”

Nesta abordagem há três aspectos novos: conciliar dois pontos de vista anteriormente considerados contraditórios, considerar-se a questão da interdependência e o mais importante,

que consiste numa ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança. Vygotsky não os aceita, como também recusa os princípios das outras abordagens, criando sua teoria sobre a aprendizagem e desenvolvimento¹⁹, diferenciando seus aspectos em dois pontos: o primeiro, uma relação geral sobre aprendizagem e desenvolvimento, e o segundo as características particulares existentes nesta relação das crianças em idade escolar.

O autor tem como idéia fundamental que a aprendizagem da criança inicia muito antes de ela ir para a escola na interação com o “outro” no processo sócio-histórico-cultural, desde seu nascimento, onde aprendizagem e desenvolvimento estão interligados. Mas, neste contexto, vamos encontrar, nas atividades escolares, que são caracterizadas como científicas e sistematizadas, *um conceito novo e de excepcional importância, sem o qual esse assunto não pode ser resolvido: a zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1991:95).*

Para que entendamos como se processam as atividades dentro da zona de desenvolvimento proximal, ou seja, compreender como se dão as relações entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem, Vygotsky busca estabelecer dois níveis de desenvolvimento.

O nível de desenvolvimento real, que vem a ser a capacidade que a criança apresenta para solucionar atividades ou funções, são as vitórias, as conquistas que conseguem em um determinado período do seu desenvolvimento, sem o auxílio de outra pessoa. O próprio nome que recebeu é bem característico: desenvolvimento real aquilo que a criança consegue fazer na realidade, naquele momento, indicando que os processos mentais estão em ordem e que os ciclos de desenvolvimento já se completaram.

Se relacionarmos este nível com o objeto de pesquisa, observarei que nesta fase não existem “erros” na construção das tarefas, pois as crianças praticam o que têm capacidade realmente de realizar.

¹⁹ De acordo com MOURA (1998:233) “*Todas as vezes em que Vygotsky fala de aprendizagem, inclui, também, o ensino. Ou seja, para ele são duas categorias intrinsecamente relacionadas, considerando que o aprendizado não acontece no indivíduo isoladamente, fruto das suas idéias e da sua construção pessoal, só existe aprendizagem na interações entre as pessoas, nas relações sócio-histórico-culturais que estabelecem. Segundo Oliveira(1995a:56) o termo que Vygotsky utiliza, na língua russa, para se referir a esse processo é obuchen que significa algo como ‘processo ensino-aprendizagem’.*”

O outro nível é o do desenvolvimento potencial, ou seja, são aquelas ações que a criança também é capaz de realizar, mas tem dificuldade e por isso necessita da ajuda de um adulto ou de uma criança mais experiente que ela, em uma construção em que exista diálogo, colaboração, trocas de experiências, interação, imitação, que, para Vygotsky, têm um papel importante a desempenhar no desenvolvimento da aprendizagem da criança, pois estão inseridos neste nível. O que ela não pode fazer agora sozinha, por não possuir as bases psicológicas necessárias, mas pode imitar o seu colega, passando a fazer determinadas ações de acordo com seu “espelho”. Tais atitudes mais tarde se interiorizarão nos processos psicológicos superiores e as crianças resolverão sozinhas, sendo considerado nível de desenvolvimento real e assim sucessivamente. Para Vygotsky (1991:97):

“A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.”

Para esta atividade em particular, sobre a relação professor/aluno diante do “erro” que esse aluno comete na construção do seu conhecimento, tal conceito revela-se um meio teórico capaz de estimular ainda mais nossos estudos, viabilizando uma compreensão mais clara deste processo, guiando para uma ação pedagógica mais construtiva e produtiva. Compreendo que aquela idéia de se estabelecer a aprendizagem de acordo com os níveis de desenvolvimento da criança não se justifica mais, visto que a minha necessidade é descobrir como se estabelece a relação real entre desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem que a criança possui naquele momento em que se dá o seu “erro”, se esse “erro” pode ou não ser considerado de construtivo. Para isso, devo entender a determinação feita por Vygotsky em conhecer os dois níveis de desenvolvimento que criam a zona de desenvolvimento proximal.

Usando uma fala analogica posso imaginar a zona de desenvolvimento proximal como a ponte que liga o Estado de Mato Grosso do Sul ao Estado de São Paulo. Estamos em Três Lagoas, MS e queremos ir para Castilho, SP, porém, para chegar lá, tenho que atravessar a Ponte da Usina Hidroelétrica Eng.º Souza Dias. Esse espaço que vou percorrer na ponte é o que Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal; é o intervalo que a criança

percorre para aprender algo novo, partindo do ponto do que ela já sabe para um outro desconhecido. Como no exemplo acima, saio de Três Lagoas, minha cidade, e vou para Castilho, uma cidade estranha, mas neste tempo em que passo pela ponte vou estudando sobre a cidade, olhando o mapa, conversando com alguém que já conhece e, logo que chego lá, já estou familiarizada com a cidade e vou conhecê-la melhor, explorando o seu interior, suas origens e cada vez mais, de acordo com meus interesses, vou aprendendo mais sobre a cidade e criando novos momentos na zona de desenvolvimento proximal.

Vygotsky (1991:97) define este momento como sendo “...a distância entre o nível do desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.”

Com esse novo olhar para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança, dedicarei mais a tais estudos, tendo em mente que não é tão fácil trabalhar com essa nova dinâmica na prática educativa, porque o professor tem à sua frente um grande caminho a percorrer no conhecimento da história de vida de seus alunos, e, como já sabemos, na grande maioria das escolas públicas o número de crianças por sala de aula é excessivo. Nada que ofereça melhoria deve ser fácil, no entanto tenho alguns motivos bons para adotar os critérios, para conseguir trabalhar em conjunto com toda a sala em uma forma interativa do processo ensino-aprendizagem, mesmo sabendo das diferenças existentes entre os alunos da mesma classe, pois até essas diferenças são valorizadas neste contexto, que segundo HEDEGAARD in MOLL (1996:359):

“Trabalhar em sala de aula com a zona de desenvolvimento proximal implica que a professora esteja consciente dos estágios evolutivos das crianças e que seja capaz de planejar mudanças qualitativas no ensino, direcionando-o para uma certa meta. Embora cada criança seja única, as crianças obviamente compartilham características comuns. Se fazem parte da mesma tradição, as crianças de uma mesma sala de aula compartilham habilidades e uma parcela de conhecimentos. A instrução pode ser construída sobre essas características comuns, levando em conta que elas apresentam diferentes velocidades e maneiras de aprender. Assim, trabalhamos com a zona de desenvolvimento proximal como uma relação entre os passos instrucionais planejados e os passos do processo de aquisição de conhecimentos e aprendizagem das crianças.”

De acordo com o autor, os professores tem uma importante tarefa a cumprir na elaboração de suas atividades para o desenvolvimento dos alunos e alunas, para que possam ultrapassar suas dificuldades e elaborar novos conhecimentos, na interação com todos os companheiros de sala de aula. No que se refere ao “erro” da criança, trabalhar com a zona de desenvolvimento proximal, no primeiro instante, não é fácil, porque a própria teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky apresenta um desafio: conhecer cada um dos alunos antes de iniciar as atividades de sala, porque a criança traz de casa todo um conhecimento adquirido no seu meio, tem uma história e pertence a um determinado grupo cultural. Todas essas características interferem na aprendizagem e no desenvolvimento do estudante e a grande maioria dos professores não tem “tempo” de dedicar alguns dias para esse estudo particular.

Cada criança é um indivíduo em particular, com suas características próprias e peculiares a suas origens, mas faz parte de um meio sócio-histórico-cultural que determina similaridades entre os indivíduos que comungam esse mesmo espaço. Com isso, o professor deve chegar a uma idéia de conjunto também para melhor encaminhar sua prática no cotidiano da sala de aula, porque seus alunos são “brotinhos” deste contexto, assim:

“Uma criança é única e individual, mas as individualidades das crianças têm características comuns. Se essas características não são desenvolvidas, tendemos a olhar para a criança como desviante e oferecer-lhes instrução especial. Esta não deveria ser a função da pedagogia escolar, ou seja, a de oferecer instrução especial para cada criança em uma sala de aula. Pelo contrário, a instrução deve estar baseada no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades comuns. HEDEGAARD in MOLL (1996:360).

Cada nova informação que obtenho neste estudo, incentivo-me a aprofundar mais nesta teoria, porque, de acordo com a citação acima, tendemos até a ficar em dúvida sobre nossas práticas anteriores. Tivemos uma educação pedagógica totalmente inversa a esses postulados, no que concerne à função da pedagogia: oferecer uma instrução especial para cada criança em particular, procurando sanar as dificuldades, os “erros” de cada criança, coisa que é quase impossível de se fazer, até porque somos um só professor para lidar com trinta a trinta e cinco alunos em sala de aula. A partir desta informação entendi melhor como poder trabalhar com ZDP na prática, em uma forma global, na interação com o grupo na sala de aula.

Cai por terra toda nossa concepção de educação. E eu diria “graças a Deus”, porque embora a educação esteja como está, um caos, tenho uma certeza: essas novas idéias irão emergir com uma grande força, porque possuem uma sustentação consistente e adequada com a realidade deste final de século e estamos encontrando um fecho de luz no fim do túnel para melhoria da educação brasileira.

E, em se tratando do nosso foco, o “erro”, as escolas têm a velha atitude diante dele, não deixando as crianças mostrarem seus conhecimentos adquiridos, as mediações que realizam em contato com o novo, as representações que fazem dos conhecimentos, da escrita, da fala sistematizada pelas instruções da escola e as informações que recebe tanto fora como dentro da instituição escolar.

Diante deste quadro quero com o presente estudo contribuir para a reflexão acerca dos erros na abordagem sócio-histórica-cultural, confirmando com as indicações de ESTEBAN(1992:83):

“Nesta perspectiva, o processo ensino/aprendizagem é fortalecido e, ao mesmo tempo, redimensionado. A preocupação não se reduz apenas a alcançar a resposta certa e a aceitar os “erros” que porventura a precedam. Trata-se de priorizar a possibilidade de alunos e professores, num processo interativo, construir novos conhecimentos que realimentem o processo. O coletivo é recuperado como espaço de construção e apropriação do conhecimento.”

Com o auxílio da zona de desenvolvimento proximal pode-se desprezar as medidas estabelecidas do certo e errado, buscando uma criança que interage com seu meio, com seus colegas em uma relação de co-construção²⁰ de conhecimentos. A reprodução individual de conteúdos é abandonada; os erros, quando tratados, são vistos como construtivos, tendo em vista sua amplitude de compreensão daquilo que se sabe para aquilo que se procura saber em uma construção coletiva do conhecimento em sala de aula. Aquilo que a criança não consegue “ainda” realizar sozinha, e que ocasiona o “erro”, mais tarde, com o auxílio do professor ou mesmo de uma criança mais experiente, conseguirá supri-lo, colocando-o como um “erro construtivo”.

²⁰ Termo utilizado por ESTEBAN(1992:84).

Neste contexto, busco a interação com uma autora que tanto vem me auxiliando com seu artigo em nossa pesquisa (id. *ibid*:84):

“Uma outra forma de avaliação é possibilitada pela utilização do conceito de “zona de desenvolvimento proximal”. A preocupação com o “erro” é retirada da sala de aula, sendo substituída pela incorporação do conhecimento em sua dimensão processual, dinâmica e criadora. Reorganizando a atividade escolar, a oscilação entre o não saber e o saber, com a mediação do ainda não saber, faz da aprendizagem um processo de fortalecimento do sujeito, que se percebe como potencialidade capaz de superar os limites impostos pelo desconhecido.”

E como utilizar a zona de desenvolvimento proximal na prática cotidiana com os “erros”?

Após termos entendido o processo em que se dão os dois níveis de desenvolvimento na “zona de desenvolvimento proximal”, de acordo com Vygotsky e alguns estudiosos da área, pode-se exemplificar da maneira que é peculiar no momento e como entendo que seja a prática.

Em uma situação normal de sala de aula de ciclo básico, uma criança tem uma dúvida e vai perguntar para a professora:

- Tia, eu não terminei de escrever o texto e ele não “cabeu” na folha?

A professora responde:

- Menino, não é “cabeu”, é “não coube” e , se “não coube”, vai para a outra folha.

Analisando este primeiro momento, a professora antes de responder a questão do aluno repreendeu-o por não ter falado certo a palavra, destacando a forma correta.

Passado algum tempo a mesma criança faz outra pergunta:

- Tia, a oração não “cabeu” nesta linha, o que eu faço?

- Menino, eu já não disse que não é “cabeu” é “não coube”, e se “não coube” na mesma linha passa para outra, é claro.

Sabemos que esta situação é clara para a professora que já passou por um longo processo de escolarização, aprendeu regras gramaticais, como usar bem os verbos e não confundir as conjugações parecidas, mas a criança que está iniciando no mundo da linguagem escrita e falada acaba generalizando as regras, sendo normal falar “cabeu”, especialmente se na sua casa ou em seu meio social, os mais velhos, sem escolaridade, dizem “cabeu”, “bassora”, “galfo”, e outras variações lingüísticas existentes na sociedade desprivilegiada de uma educação formal.

No outro dia, a mesma criança diz para a professora:

- Tia, eu ganhei um sapato da patroa da minha mãe, mas não “cabeu” no meu pé.

A professora, irada, chega a gritar e assustar a criança:

- Menino, quantas vezes eu vou ter que repetir que é errado dizer “cabeu”, o certo é “coube”, para você não esquecer mais, vai escrever no caderno de caligrafia cem vezes a palavra “coube”.

E lá começou o aluno a escrever “coube” no seu caderno. Passados alguns minutos e tendo escrito mais ou menos umas trinta vezes a palavra, o aluno pergunta para a professora:

- Tia, acabou a folha e não “cabeu” o que eu faço?

Dada esta situação, que já ocorreu com vários de nós professores de 1^a e 2^a séries do ensino básico, porque o “cabeu” é uma forma que resulta da analogia com o padrão das formas verbais regulares, conduzindo a que as crianças acabam generalizando e dizendo “cabeu” mesmo, vamos analisá-la na Zona de Desenvolvimento Proximal.

A criança possui conhecimentos da língua que fala no seu meio sócio-histórico-cultural, que são conhecimentos que ela adquire no contato com outras pessoas e que lhe são passados através de conversas, de brincadeiras, de companhia, o que é chamado de desenvolvimento real, que como já foi discutido, é aquilo que a criança já possui. É bem o que ocorreu com o aluno acima citado. Ele se expressava bem, mas não estava conseguindo resolver o problema do espaço do caderno, porque quando a criança entra na escola e começa a utilizar papéis, folhas em branco e logo passa para o caderno, às vezes, se não sabe realmente o que fazer com o restante do texto, da frase, se não coube na mesma linha, ou na mesma folha, as noções de espaço não foram bem trabalhadas e compreendidas, fazendo que dúvidas surjam neste tipo de procedimento.

A função da professora neste momento é muito importante, para não dizer, essencial. Se destaca, assim, o papel do professor no cotidiano da sala de aula na presente linha teórica, pois este vai interferir no assunto explicando à criança o que deve fazer com o restante do texto ou da frase e de uma forma sutil, dizendo, sem chamar tanta atenção para não enfatizar o “erro”: “Se não coube, escreva na outra linha ou na outra folha”, procurando na dinâmica da conversa ou na explicação de alguma outra matéria dizer várias vezes a palavra coube, destacá-la em um texto, em atividades. Exercendo sua prática desta maneira, seu aluno vai, ao ouvir a palavra correta, perceber e começar a falar o certo.

O procedimento da professora que descrevemos pode-se dizer que se encontra no intervalo da aprendizagem, ou seja, na ponte, no plano da zona de desenvolvimento proximal com destino para o desenvolvimento potencial, pois a idéia ainda não está madura, mas com a intervenção da professora acabará por chegar ao fim do processo.

Este exemplo pode ser simples, mas quero deixar claro que é uma situação real que aconteceu em sala de aula quando trabalhava com crianças pequenas. É claro que não foi exatamente como foi mostrado, mas, quanto à pronúncia da palavra, todos os anos encontrava algumas crianças com essa dificuldade e, no início, cheguei a chamar a atenção, repetir várias vezes, mas com o tempo fui percebendo que não estava dando resultado e modifiquei a maneira, tentando, sem que o aluno notasse, falar o modo correto sem “broncas” e o resultado foi extremamente positivo.

O presente estudo sobre o “erro” com o suporte teórico vygotskyniano é novo e estou construindo a partir de informações de autores que estudam a teoria e das obras traduzidas de Vygotsky. Sei que corro o risco de cometer alguns desvios, mas tenho a intenção de estar no início, assumindo o compromisso de dar continuidade em futuros estudos que virão no decorrer dos próximos anos, porque tenho um pensamento que o “erro” é gerador da zona de desenvolvimento proximal e quero confirmar esta hipótese para um futuro bem próximo, acreditando que:

“Organizar a relação pedagógica a partir do conceito de “zona de desenvolvimento proximal” tem perspectiva de futuro. Privilegia-se a dinâmica inerente à realidade concreta e o movimento dos sujeitos em permanente interação na construção/reconstrução/interpretação/apreensão dessa realidade. Busca-se a realização de novas leituras sobre os objetos de conhecimentos, provocando uma constante reavaliação do real e oportunizando a apreensão de novos dados sobre esse real.” (id. ibid:84)

2.4. O desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos na elaboração do conhecimento pelos alunos: o erro como ponte de intercâmbio

Pesquisar, ler, estudar, analisar e refletir sobre a formação de conceitos na teoria de Vygotsky é uma responsabilidade muito grande, porque além de ser um dos temas de relevância em seus estudos, é também , no Brasil, uma questão não muito explorada, como confirma OLIVEIRA(1992:23):

“É interessante observar que nos Estados Unidos, onde as idéias de Vygotsky também estão sendo muito discutidas atualmente, a questão da formação de conceitos é um dos tópicos mais difundidos de sua teoria (Van der Veer e Valsiner, 1991; Weinstein, 1990). Não há uma razão clara para essa relativa ausência de interesse, no Brasil, no que se refere à obra de Vygotsky, a respeito de um tópico tradicional dentro da psicologia e de certa forma retomada na literatura contemporânea, principalmente a partir da sedimentação da ciência cognitiva como área de pesquisa.”

Com esse esclarecimento, fiquei ainda mais interessada em continuar meus estudos e mais preocupada em estar construindo uma explicação nova em um novo campo. Minha

intenção é de inteirar mais do assunto através, não só do próprio autor, que é um tanto complexo, mas também de outros interlocutores que se interessaram pela temática.

Para Vygotsky, a teoria sobre a formação de conceitos difere das outras tradicionais que ele mesmo esquematizou para explicação de seus próprios princípios. Não aceitando as considerações existentes, busca construir a sua teoria entendendo-a desde os primórdios da consciência da criança. Já sabemos que, para o autor, desenvolvimento e aprendizagem estão interligados desde o nascimento da criança; assim, a formação de conceitos está presente na fase mais precoce da infância, estruturando-se e desenvolvendo-se somente na puberdade.

Para a formação de conceitos a criança passa por três etapas básicas que se subdividem em outros estágios. Na primeira etapa, a criança pequena agrupa alguns objetos numa “agregação desordenada” ou “amontoados” que não tem nenhum sentido mais específico, podendo ser chamada de sincretismo. Esta etapa ainda passa por três estágios distintos. Já em uma segunda etapa encontramos uma variação de pensamento na formação de conceitos que é denominada de pensamento por complexos. Segundo VYGOTSKY(1991:52/53), *“em um complexo, os objetos isolados associam-se na mente da criança não apenas devido às impressões subjetivas da criança, mas também devido às relações que de fato existem entre esses objetos. Trata-se de uma nova aquisição, uma passagem para um nível mais elevado.”*

A criança, quando chega a este nível, consegue ter um pensamento coerente e objetivo, mas sem ter a capacidade de reflexão existente no pensamento conceitual, porque seu entendimento não está formado por completo, passa ainda por etapas. VYGOTSKY(id. ibid:53) exemplifica este momento como um nome de família, sendo *“...o universo dos objetos isolados torna-se organizado(...) pelo fato de tais objetos agruparem-se em “família” separadas, mutuamente relacionadas.”*

Assim, o pensamento por complexo se resolve pelos fatos reais, levando-se em consideração o que acontece na realidade, no concreto e de fato, sem ter que obedecer um pensamento lógico, o que diferencia dos conceitos, que, de acordo com o autor (id. ibid:53), *“enquanto um conceito agrupa os objetos de acordo com um atributo, as ligações que unem*

os elementos de um complexo ao todo, e entre si, podem ser tão diversas quanto os contatos e as relações que de fato existem entre os elementos.”

Neste contexto, foram selecionados pelo autor cinco tipos de complexos que se desencadeiam no processo de desenvolvimento. São eles: complexo associativo, como o próprio nome diz, começa com as associações que a criança faz entre os objetos a partir de suas percepções; o complexo de coleções é o complexo que agrupa os objetos que se ajustam em alguma característica ou diferenciam, mas que no seu cerne acabam se completando um ao outro. *Este complexo pode ser um agrupamento de objetos com base em sua participação na mesma operação prática - em sua cooperação funcional.” (id. ibid:55)*

O complexo em cadeia vem a ser a união de partes isoladas em uma linha própria buscando uma ligação coerente entre um e outro. A criança reúne seus objetos de acordo com os critérios existentes naquele momento, de uma forma dinâmica e imediata, podendo mudar os grupos de acordo com o que vem a sua frente. Já o complexo difuso acompanha o crescimento do complexo de cadeia, pois é determinado pelo procedimento vindo da união de seus elementos, o que pode combinar em alguns aspectos.

Finalmente, chega-se ao último complexo que recebe o nome de pseudoconceito, que vem a ser a base para a formação dos conceitos, *“porque a generalização formada na mente da criança, embora fenotipicamente semelhante ao conceito dos adultos, é psicologicamente muito diferente do conceito propriamente dito; em sua essência, é ainda um complexo.” (id. ibid:57)*

Este complexo vem superar e predominar sobre todos os outros complexos. Sua função é caracterizar o pensamento da criança, que outrora era predeterminado pelo pensamento dos adultos, agora, com o surgimento do pseudoconceito, a criança começa a ter suas preferências, a opinar e ter idéias independentes do adulto, apesar de não serem conscientes, de estarem relacionadas com algo mais espontâneo, iniciando o processo de formação de conceitos. Conforme afirma VYGOTSKY(id. ibid:59):

“O pseudoconceito serve de elo de ligação entre o pensamento por complexo e o pensamento por conceito. É dual por natureza: um complexo já carrega a semente que fará germinar um conceito. Desse modo, a comunicação verbal com os adultos torna-se um poderoso fator no desenvolvimento dos conceitos infantis. A transição do pensamento por complexo para o pensamento por conceitos não é percebida pela criança porque seus pseudoconceitos já coincidem, em conteúdo, com os conceitos do adulto. Assim, a criança começa a operar com conceitos, a praticar o pensamento conceitual antes de ter uma consciência clara da natureza dessas operações. Essa situação genética peculiar não se limita à aquisição de conceitos; mais que uma exceção, é a regra no desenvolvimento intelectual da criança.”

Com toda esta explicação sobre o desenvolvimento que acontece na criança desde os primeiros anos de sua vida, para a construção dos processos psicológicos superiores, percebe-se que esse desenrolar dos mecanismos no ser humano é realmente o que difere dos outros animais. Toda essa transformação que vai progredindo por complexos rudimentares até um estado de contemplação científica, é algo muito intrigante e interessante. Trata-se de um estudo diferenciado, realizado por Vygotsky e seus colaboradores, que devem ser explorados mais para a área da educação.

Concordo com OLIVEIRA (1992:30/31), quando esclarece o que acabei de dizer:

“É neste sentido que a questão dos conceitos concretiza as concepções de Vygotsky sobre o processo de desenvolvimento: o indivíduo humano, dotado de um aparato biológico que estabelece limites e possibilidades para seu funcionamento psicológico, interage simultaneamente com o mundo real em que vive e com as formas de organização desse real dadas pela cultura. Essas formas culturalmente dadas serão, ao longo do processo de desenvolvimento, internalizadas pelo indivíduo e se constituirão no material simbólico que fará a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.”

Nesta mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, Vygotsky mostra duas linhas de formação de conceitos: os conceitos espontâneos ou cotidianos e os conceitos científicos. São conceitos autônomos e distintos, progridem em uma mesma direção, e um influencia o outro. O desenvolvimento de um depende do desenvolvimento do outro, apesar de se diferenciarem em uma proporção interessante: enquanto o conceito espontâneo desenvolve-se em uma linha ascendente, o conceito científico desenvolve-se em uma linha descendente. É aí que encontramos o eixo unificador entre os dois; uma relação que iremos explicar mais adiante.

O conceito espontâneo ou cotidiano é aquele que as crianças bem pequenas constroem no seu relacionamento com as pessoas mais próximas (família e amigos), em suas atividades práticas, interagindo com o mundo em que vive, em uma relação experimental e intuitiva, com características primitivas e fora do campo das reflexões, da consciência. Esses conceitos são formados no dia-a-dia, em conversas informais, brincadeiras, descobertas, questionamentos, onde a criança apreende aquilo que sua capacidade psicológica permite naquele momento.

Por essa razão, estes conceitos foram denominados de espontâneos, pois são formados pela própria criança, não usando o raciocínio lógico. Ela apenas repete ou imita aquilo que acabou de ver ou ouvir, sem que passe pela consciência, pela análise e reflexão; são pequenas demais para realizarem uma organização precisa desses conceitos.

A criança forma tais conceitos mediante, a atividades interpessoais, porque possui um aparato biológico, relacionando-se com o mundo físico em que vive e com as diferentes maneiras de organização do real impostas pela sociedade.

Desta forma, o que se concebe como a história da escrita que a criança realiza no seu processo de desenvolvimento, como os rabiscos, gestos, desenhos, as hipóteses empregadas por elas para denominar um nome, por exemplo, pode ser chamado de conceitos espontâneos. A criança tenta, através dos rabiscos, imitar a escrita do adulto; percebemos que estes rabiscos são realizados sem um pensamento mais detalhado ou esquematizado; ela apenas rabisca o que imagina ser sua escrita naquele momento

Com a entrada da criança na escola, aparece o desenvolvimento dos chamados conceitos científicos, que são aqueles conceitos que passam por uma reflexão, análise e compreensão marcada por explicações coerentes e conscientes de assuntos sistematizados pela cultura letrada.

Tais conceitos sinalizam a construção de várias funções psicológicas superiores do sujeito, como: a memória, atenção voluntária, raciocínio lógico, abstração, comparação, diferenciação, que caracterizam um ponto central neste conceito: a sua concretização apenas

na fase da adolescência, pois é a partir daí que o indivíduo torna-se capaz de interagir com seus parceiros, opinar, criticar, reclamar, sugerir e deixar sua marca conscientemente.

O papel da escola e do professor neste conceito ganham um importante impulso, pois é na e pela escola que o indivíduo passa dos conceitos espontâneos que construiu no seu cotidiano, para os conceitos científicos aceitos na sociedade intelectual e necessários para seu crescimento pessoal para o futuro.

VYGOTSKY(1991:93/94) esclarece sobre a diferença e a importância dos conceitos espontâneos e científicos:

“...Pode-se remontar a origem de um conceito espontâneo a um confronto com uma situação concreta, ao passo que um conceito científico envolve, desde o início, uma atitude ‘mediada’ em relação a seu objeto. Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. (...)Ao forçar sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre o caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. Cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado.”

Analisando esta citação, observo que o autor resume em poucas palavras sua idéia sobre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos, diferenciando-os e mostrando como podem se relacionar entre si, um dependendo do outro para seu crescimento.

Noto que a diferença principal entre os conceitos está ancorada no grau de consciência de cada criança. No início, ela não tem consciência dos conceitos espontâneos, como tem dos conceitos científicos, ou seja, os científicos desde seu surgimento vem acompanhado de pensamentos conscientes, o que não acontece nos espontâneos.

Assim, a escola tem uma importante contribuição na construção dos conceitos científicos, desencadeando a conscientização das crianças sobre seus processos mentais, sobre a construção de seus conhecimentos mediatizados pelo outro²¹.

Um leitura deturpada de Vygotsky pode levar a sérios enganos, como já ocorreu com a teoria de Piaget. Quando Vygotsky enfatiza a importância da escola e da figura do professor, não está determinando que a transmissão de conhecimento seja retomada, como era realizada tradicionalmente, mas segundo DUARTE(1996:93), a transmissão de conhecimento pregada pelo soviético diz que:

“O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão de experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente.”

Duarte ainda tece uma série de considerações acerca desta questão de o tradicionalismo estar de volta com a concepção teórica de Vygotsky. Das leituras que realizei sobre o autor, o último capítulo do livro citado acima trata de um dos assuntos que mais nos fizeram refletir sobre tais aspectos presentes no cenário educacional.

Retomando o objeto de estudo, saliento que encontrei na concepção histórico-cultural uma grande aliada para minhas dúvidas e conflitos. Vou, agora trabalhar com os conceitos espontâneos e científicos explicando-os com a presença do “erro na relação professor/alunos no cotidiano da sala de aula”.

Para MATUI (1995:142), a transmissão de conhecimento, sobre a qual os meios de comunicação modernos parecem depositar tanta esperança, não existe na realidade. Informações transmitem-se, fatos comunicam-se, observações partilham-se, técnicas revelam-se... Mas o conhecimento, que é organizado após assimilação e acomodação, que permite interpretar a realidade, é construído pela própria atividade do sujeito. A construção do conhecimento sempre é a construção de uma nova maneira de ser. O erro visto através dos

²¹ O outro para Vygotsky pode ser um adulto, que no caso da escola é o professor, ou uma criança mais experiente.

conceitos de Vygotsky pode tornar-se uma nova forma de se verem as construções dos alunos, principalmente aqueles que estão iniciando no mundo da escrita e da leitura sistematizada.

A escola proporciona um conhecimento sistematizado para as crianças, modificando suas concepções acerca dos conceitos espontâneos, para uma visão científica construída e acumulada pela humanidade ao longo dos anos e oferecendo, ainda, a conscientização das crianças quanto a seus processos psicológicos superiores, na fase em que estão se desenvolvendo.

O erro neste contexto faz companhia para a criança desde as suas primeiras descobertas, desde os primeiros conceitos espontâneos, mas neste período não são levados em consideração; às vezes, são até motivados pelos adultos, pois são engraçadinhos, diferentes.

Quando chegam à escola, tais erros não devem mais aparecer; são banidos radicalmente, porque agora as crianças irão entrar em contato com os conceitos científicos, conceitos esses que têm seu principal atributo na organização de um sistema hierárquico de inter-relações conceituais, portanto, um sistema de relações de generalidade.

Ao entrar em contato com a teoria vygotskyniana e, em especial, com o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que já explicitiei anteriormente, e mais adiante, com os conceitos desenvolvidos por ela, tenho a nítida idéia de que era um caminho teórico-prático para o presente estudo e que o erro parte de uma concepção espontânea, das hipóteses construídas pela criança em contato com a leitura e a escrita. Mesmo antes de entrar na escola, a criança já utiliza essas ferramentas para se comunicar.

Contudo, estabeleço uma análise para aqueles erros que considero construtivos, que sinalizam um caminho para se chegar ao certo, tão esperado por todos, na visão dos conceitos espontâneos e científicos da abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus interlocutores.

Os conceitos espontâneos são aqueles que se desenvolvem em um atividade prática do cotidiano. A criança, em seu habitat natural, recebe várias informações que são utilizadas sem uma análise consciente, sem uma cobrança imediata; já os conceitos científicos são aquisições

de conhecimentos sistematizados que a criança recebe em uma instituição escolar. Para melhor situar esses conceitos em nosso estudo, me servirei do exemplo dado no item anterior: a palavra “cabeu”.

A criança pequena, que ainda não recebeu uma educação formal, não tem noção das diferentes formas existentes de se trabalhar com a língua portuguesa, que difere na fala e na escrita, e mesmo aquelas que estão iniciando neste mundo, têm dificuldades de lidar com a nossa língua e cometem “erros”, como é o caso do “cabeu”.

A criança faz a ligação com a fala do adulto, quando este diz bebeu, comeu, saiu, então “cabeu”, apesar de não ouvir tal palavra, ela associa, e sem utilizar uma análise adequada, por falta de conhecimentos específicos, constrói seu conceito espontâneo.

A função da escola e do professor, neste caso, é trabalhar através desta hipótese criada pela criança de uma forma ascendente, pois o trabalho com os conceitos espontâneos é ascendente, em busca dos conceitos científicos, que são legados pela aprendizagem formal, em um desenvolvimento descendente.

Levar o aluno a encontrar a resposta correta da palavra “coube” é uma tarefa do professor. No item anterior, apresentamos uma sugestão utilizada na nossa prática, no entanto encontramos em POSSENTI (1996:86/87), um interlocutor da língua portuguesa, que enfatiza:

“Sendo a língua uma realidade essencialmente variável, em princípio não há formas ou expressões intrinsecamente erradas. No entanto, na situação peculiar da escola, onde o aluno está para aprender uma variedade que não domina, ocorrem dois tipos de situação que poderiam ser caracterizados como “erros escolares”: em primeiro lugar, pode ocorrer que o aluno utilize variantes não padrões em situações nas quais a variante padrão seria exigida (a escola, em muitos momentos, um lugar de interação formal, e a escrita, tal como a conhecemos, tem recursos apenas para registrar a variedade padrão). Para esse tipo de erros, ortográficos ou gramáticos em sentido mais amplo (concordância, regência, etc.), é ingênuo supor que há correção imediata possível. Ainda mais ingênuo é supor que se eliminaram por exercícios. Formas inadequadas desse tipo tenderão a desaparecer com o domínio progressivo da variedade padrão. Tratar esses usos inadequados como marcas de incompetência ou “burrice” produz como único resultado a resistência do aluno, que tenderá a achar-se “fraco” ou “sem capacidade” para aprender português, assumindo como real o papel que lhe é atribuído por preconceito.”

Na esteira do autor, a investigação acerca dos conceitos espontâneos e científicos na linha teórica vygotskyniana caminha em um rumo consciente e construtivo, porque estou trabalhando com “erros” que possuem uma visão linear e construtiva para se chegar ao certo, sem caracterizar os alunos de “burros”, “incompetentes”, “incapazes”, aumentando a fila da reprovação e da exclusão.

Meu interesse em estudar as faces do “erro” na sala de aula vem dessa preocupação com os excluídos e marginalizados que a escola cria no seu âmbito, sem se dar conta de resolver situações simples, como é o caso dos erros provenientes dos conceitos espontâneos que as crianças possuem em seu currículo oculto, que não são tratados com o devido respeito.

Sobre os conceitos espontâneos e científicos há vários tipos de “erros” que encontramos no cotidiano da sala de aula. Cabe a cada professor em particular, com esses primeiros esclarecimentos, procurar descobrir e trabalhar com seus alunos, conscientes de que tais desvios podem sinalizar respostas para uma nova descoberta ou uma nova categoria de estudo. Esta é a contribuição que encontrei em Vygotsky e deixo para meus colegas que se servirão do presente estudo.

**“Vocês que fazem parte dessa massa
Que passa nos projetos do futuro
É duro tanto ter que caminhar
E dar muito mais do que receber
E ter que demonstrar sua coragem
À margem do que possa parecer
E ver que toda essa engrenagem
Já sente a ferrugem lhe comer.”**

Zé Ramalho

CAPÍTULO 3

A relação professor/aluno na organização do conhecimento: uma visão libertadora

A proposta deste capítulo é discutir sobre a relação professor/aluno no cotidiano da sala de aula sob a luz teórica da educação libertadora de Paulo Freire. Procurando, neste sentido, romper com as atitudes e comportamentos tradicionais que favorecem a continuidade de uma educação bancária, onde o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhados da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. (FREIRE,1987:57).

Apresento a temática em dois momentos: no primeiro, busco situar a relação professor/aluno nas tendências educacionais que mais influenciaram a educação brasileira; no segundo, entro na fundamentação teórica desta parte do trabalho, ancorada na educação libertadora de Paulo Freire.

3.1. A relação professor/aluno como campo de conhecimento: uma investigação nas tendências pedagógicas

Uma análise voltada ao campo de conhecimento das tendências pedagógicas se faz necessária neste estudo, para viabilizar um entendimento de como tem sido vista a relação professor/aluno em várias concepções.

Tenho claro que, nas escolas, tanto públicas como privadas, as tendências não são explícitas em suas práticas; passam por uma difusão de idéias que “mescla” atitudes e comportamentos de várias concepções tornando o cotidiano da sala de aula um cenário de difícil entendimento e desenvolvimento dos alunos, evidenciado muitas vezes no fracasso escolar.

Farei uma breve consideração sobre cada uma das tendências que se destacaram no cenário educacional brasileiro. Haja vista a amplitude e diversidade de assuntos contidos em cada uma delas, deter-me-ei mais sobre como era vista e tratada a relação professor/aluno. Mais adiante apresentarei a proposta pedagógica de uma relação professor/aluno na perspectiva da Educação Libertadora.

3.2.1. A Pedagogia Tradicional

A educação brasileira foi instalada pela Companhia de Jesus, uma ordem religiosa ligada à Igreja Católica, que chegou no Brasil em 1549 e ficou até 1759, data da sua expulsão pelo Marquês de Pombal. Tinha seus princípios pedagógicos exemplificados no *Ratio Studiorum*²², que possuía um estudo em unidades, de matéria, de método e de professor,

²² Segundo GHIRALDELLI (1994:20), o *Ratio Studiorum* consistiu na organização e o plano de estudos da Companhia de Jesus, publicado em 1599.

viabilizando um ensino sob rígidas regras e normas, que, de acordo com GHIRALDELLI (1994:20/21):

“A pedagogia do Ratio Studiorum baseava-se na unidade de matéria, unidade de método e unidade de professor. Ou seja, a unidade de professor significava que cada turma deveria seguir seus estudos, do começo ao fim, com o mesmo mestre. Todos os professores deveriam se utilizar da mesma metodologia. E o assunto a ser estudado deveria contemplar poucos autores, principalmente aqueles ligados ao pensamento oficial da Igreja, como Tomás de Aquino. Além disso, o Ratio determinava uma disciplina rígida, o cultivo da atenção, da perseverança nos estudos - traços de caráter considerados essenciais para o cristão leigo e, mais ainda, para o futuro sacerdote. O princípio fundamental era a emulação, tanto individual como coletiva, aliada a uma hierarquização do corpo discente baseado na obediência e na meritocracia.”

Mesmo após a expulsão da Companhia de Jesus, a educação continuou a caminhar de acordo com tais princípios e a ser privilégio de poucos, ou seja, dos filhos da classe dominante. No entanto no início do século passado, com a ascensão da burguesia, vê-se a oportunidade de uma educação para todos e sob a responsabilidade do Estado.

Neste ambiente, se desenvolve a Pedagogia Tradicional brasileira que muito deve aos princípios do jesuitismo, mas não é correto afirmar identidade entre Pedagogia Tradicional e Pedagogia Jesuítica. A Pedagogia Tradicional compôs-se, na verdade, das teorias pedagógicas modernas americanas e alemãs, com substrato comum no herbartismo.” (id ibid:21)

Essa pedagogia tinha o propósito de combater a ignorância e a falta de informação sistemática dos processos de conhecimento acumulados pela humanidade. Apresenta como centro do processo o professor, que possui uma autoridade rígida e disciplinatória, e cuja função é a de transmitir os conhecimentos citados acima. Ao aluno, fica restrito fazer o que o mestre manda, repetindo com todas as letras, pontos e vírgulas o que este acaba de “ensinar”.

A educação era vista como um *produto*, pois os conteúdos já chegavam prontos e acabados. A escola era a instituição responsável pela instrução dada em sala de aula, concebendo o aluno como uma “folha de papel em branco”, que recebe a aprendizagem sem muito exercitar suas capacidades mentais e intelectuais.

Segundo LIBÂNEO (1991:65) essa escola:

“...tem resistido ao tempo, continua prevalecendo na prática escolar. É comum nas nossas escolas atribuir-se ao ensino a tarefa de mera transmissão de conhecimentos, sobrecarregar o aluno de conhecimentos que são decorados sem questionamento, dar somente exercícios repetitivos, impor externamente a disciplina e usar castigos.”

Focalizarei minha atenção na relação professor/aluno. A Pedagogia Tradicional tem como peça principal o **professor**, que detém o saber e o poder de decisão sobre todos os aspectos que envolvem a prática da sala de aula, como: os objetivos, o conteúdo, as atividades, a metodologia, a avaliação, a relação existente em classe entre os pares (professor/aluno e aluno/aluno).

Ao aluno só resta obedecer às ordens, prestar atenção ao que o professor está falando, sentar em seu lugar e condicionar suas atitudes e comportamentos de acordo com as regras estabelecidas, em uma postura passiva.

A relação acaba acontecendo apenas em uma via, onde não há trocas de experiências, de conversas, de crescimento. Nesta abordagem, a relação é considerada, de acordo com MIZUKAMI (1986:14/15), carente de interação e :

“O papel do professor está intimamente ligado à transmissão de certo conteúdo que é predefinido e que constitui o próprio fim da existência escolar. Pede-se ao aluno a repetição automática dos dados que a escola forneceu ou a exploração racional dos mesmos. Num tipo mais extremado, as relações são quase que praticamente suprimidas e a classe, como consequência, permanece intelectual e afetivamente dependente do professor. O professor exerce, aqui, o papel de mediador entre cada aluno e os modelos culturais. A relação predominante é professor/aluno (individual), consistindo a classe, nessa perspectiva, apenas justaposição dessas relações duais, sendo essas relações, na maioria das vezes, paralelas, inexistindo a constituição de grupo onde haja interação entre os alunos.”

Como podemos notar, o professor é quem lidera as situações de sala de aula. Sua voz é a que comanda, sendo o aluno um mero espectador. Os conhecimentos acabam ficando estereotipados, desvinculados da vida sócio-histórica-cultural dos sujeitos envolvidos, incapacitando sua formação intelectual e cognitiva, limitando-se à memorização.

Segundo SAVIANI (1995:18):

“Ao entusiasmo dos primeiros tempos suscitado pelo tipo de escola acima descrito de forma simplificada, sucedeu progressivamente uma crescente decepção. A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Começaram, então, a se avolumar as críticas a essa teoria da educação e a essa escola que passa a ser chamada de escola tradicional.”

Assim, a prática da relação professor/aluno, segundo esta tendência ainda se encontra presente em nosso meio educacional, apesar de estar (re)vestida de posturas mais contemporâneas. No entanto, as mudanças aparecem apenas no discurso do professor porque na prática, a situação de disciplina e autoritarismo continuam em evidência, até porque acredita-se que é só pela coerção, pelo castigo e pela disciplina rígida que se consegue a obediência e o respeito dos alunos.

3.2.2. Escola Nova

A Escola Nova vem contrapor-se aos princípios da Escola Tradicional, tentando desmembrar a rigidez da escola, a autoridade do professor e a passividade do aluno. Seu nascimento acontece sob críticas à pedagogia anterior propondo uma nova forma de compreender a educação.

Sua implantação conta com o auxílio de alguns estudiosos da época, como Decroly e Montessori, que tiveram uma preocupação com os indivíduos “anormais”, buscando formular suas teorias sob a luz da psicologia e da biologia e caracterizando a Escola Nova como uma tendência que entende o sujeito como seres diferentes uns dos outros. Como explicita SAVIANI (id. ibid:20), *“eis a grande descoberta: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único.”*

No Brasil, a instalação desta tendência não acontece por acaso, é favorecida por um momento histórico da sociedade dominadora. Veremos com GHIRALDELLI (1994:25) que:

“A divulgação da Pedagogia Nova ocorreu no interior da crescente influência cultural norte-americana sobre o Brasil, principalmente após a Primeira Guerra Mundial. Antes da guerra, o Brasil, como vários países com a economia baseada na monocultura e na exportação, ficava suscetível ao controle dos banqueiros ingleses quem, em troca de financiamentos para as lavouras, mantinham o país sob controle econômico e sujeito ao pagamento de altos juros de uma dívida externa crescente. Após a guerra, com a Inglaterra vencedora mas cambaleante, os Estados Unidos ocuparam o espaço deixado pelos ingleses no cenário financeiro e mercantil internacional. O imperialismo americano impôs não só padrões novos de consumo de bens materiais, mas também padrões novos de consumo de bens culturais, que trouxeram ao país as teorias pedagógicas do Movimento da Escola Nova.”

Sob a direção, influência e controle dos Estados Unidos, foi implantada a Pedagogia Nova, com promessas de grandes mudanças, “ganhos” de materiais didáticos americanos, financiamentos para a melhoria da educação, e várias outras promessas que não chegaram a ser cumpridas.

SAVIANI (1995:20) sintetiza de uma forma precisa as diferenças entre esta tendência e a escola tradicional:

“Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.”

Seus princípios privilegiam o aluno, que vem a ser o centro das atenções: a educação gira em torno dele, trazendo a figura de um indivíduo ativo e investigador, vindo em oposição à Escola Tradicional. Teve como princípio da aprendizagem a descoberta, partindo os conteúdos dos interesses dos alunos, aprendendo através de experiências.

Nesta tendência encontro uma relação professor/aluno diferenciada: o professor é considerado como um facilitador da aprendizagem. Seu papel é de organizar, coordenar,

orientar e estimular as situações do processo de conhecimento, adequando-as às peculiaridades de cada aluno.

Segundo SAVIANI (id. ibid:21), a relação professor/aluno, nessa tendência, apontava na seguinte direção:

“...em lugar de classes confiadas a professores que dominavam as grandes áreas de conhecimentos revelando-se capazes de colocar os alunos em contato com os grandes textos que eram tomados como modelos a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos, a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre. O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe, etc. Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido.”

O ensino fica a cargo das experiências que o aluno constrói no decorrer de seu aprendizado, de acordo com suas necessidades daquele momento. Para isso, as escolas teriam que se equipar de instrumentos e materiais sofisticados e caros, o que não aconteceu levando ao enfraquecimento desta pedagogia. Além disso, pode-se dizer também que a Escola Nova acabou por ter sua visão deturpada por parte dos professores, que acreditavam não precisar fazer o planejamento, deixando as atividades surgirem dos próprios alunos e estes serem responsáveis pela suas aprendizagens.

Não posso deixar de enfatizar a importância da Escola Nova para a difusão das idéias de Jean Piaget no Brasil, como comenta VASCONCELOS (1996:257):

“A divulgação das idéias de Piaget em terras brasileiras, teve início no final da década de vinte. Foi no contexto do Movimento da Escola Nova que se abriu o espaço para a propagação das idéias de Piaget. A crença liberal escolanovista de que a escola seria o instrumento adequado à criação de uma sociedade solidária e fraterna levou os educadores progressistas, do início do século, a acreditarem na proposta de que a realização de inovações pedagógicas poderia mostrar melhores resultados do que os obtidos pela escola tradicional, que não consolidara objetivos sociais democráticos.”

Nesse contexto a Escola Nova possuiu em si uma importância significativa para a educação do nosso país, pois veio enfraquecer a Escola Tradicional, rígida e autoritária; no entanto sua implantação deixou a desejar, especialmente, para a classe baixa da população que continuou excluída de escola.

3.2.3. Tecnicismo educacional

Nos meados deste século, o escolanovismo começa a apresentar um sinal de enfraquecimento. Toda aquela energia positiva depositada na Escola Nova vai perdendo forças e um “sentimento de desilusão” começa a aparecer no contexto escolar, surgindo então o Tecnicismo Educacional.

No Brasil, entra em cena, no fim dos anos 50, e ganha autonomia, nos anos 60, quando se firma como tendência. Possui em seus pressupostos ligações com a teoria behaviorista e na abordagem sistêmica do ensino. Sua prática acaba sendo imposta pela classe dominante, pois seus princípios mantinham relação com a situação política, econômica e social da sociedade daquela época²³.

Para SAVIANI (1995:23), a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reorganização do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Como nas fábricas, o sujeito aqui deve obedecer às máquinas e procurar alcançar o maior nível de aproveitamento possível. Com a industrialização, o país busca material humano especializado para utilizar as máquinas assim, surgem os cursos técnicos, que funcionam para capacitar o indivíduo para o trabalho e uma mão de obra mais barata do que um profissional com nível universitário.

²³ O Brasil vivia o período de ditadura militar.

O processo educativo passa por transformações de metodologias e as práticas têm que se adequar ao momento, como mostra LIBÂNEO (1991:68):

“A didática instrumental está interessada na racionalização do ensino, no uso de meios e técnicas mais eficazes. O sistema de instrução se compõe das seguintes etapas: a) especificação de objetivos instrucionais operacionalizados; b) avaliação prévia dos alunos para estabelecer pré-requisitos para alcançar os objetivos; c) ensino ou organização das experiências de aprendizagem; d) avaliação dos alunos relativa ao que se propôs nos objetivos iniciais. O arranjo mais simplificado dessa seqüência resultou na fórmula: objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação.”

A relação professor/aluno é dirigida pelo professor, que vem a ser um administrador e executor das regras estabelecidas nos manuais, nos livros técnicos e em técnicas arrojadas para o ensino. O centro das atenções agora é a tecnologia.

O papel dos alunos é de apenas responder aos estímulos que são oferecidos pelas técnicas, em geral, de forma positiva. A vontade, o interesse e a capacidade do aluno não são levados em conta, suas atividades voltavam a ser mecanizadas, sem pôr em funcionamento seu intelecto; apenas devia responder o que o professor queria, de acordo com a técnicas utilizadas em sala de aula.

Assim, encontro em SAVIANI (1995:26), uma rápida visão desta escola:

“O magistério passou então a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos. Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre a escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista se cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico.”

Podemos ter um panorama da educação no nosso país a partir destes estudos que estou fazendo, visualizando a trajetória percorrida por este sistema de ensino trazendo os problemas que enfrentamos hoje em sala de aula, como a evasão, a repetência, o fracasso escolar e os vários aspectos negativos que assolam nosso cotidiano educacional. A educação, em termos

pedagógicos, com o objetivo de desenvolver a aprendizagem do aluno, está longe de ser “peça principal”; isto é, está sempre mascarado por vantagens e abusos da classe dominante que oprime a classe dominada em função do seu sucesso e crescimento.

Apesar de estarmos conscientes destas aberrações, não conseguiremos modificar sozinho ou em pequenos grupos essa realidade. Entendendo que ainda hoje há escolas, professores, pais e comunidades que se enquadram em alguma das tendências que já descrevemos e que são contrárias a uma educação libertadora, que vem contrapor-se aos parâmetros estabelecidos por estas tendências, como sublinha FREIRE (1987:70), *“a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.”*

Assim, discutirei em uma breve análise, a Pedagogia Libertadora para poder, mais adiante, fazer considerações mais detalhadas.

3.2.4. Pedagogia Libertadora

A Pedagogia Libertadora dá seus primeiros passos no sistema educacional por volta dos anos 50 e 60, sendo paralisada com o golpe militar de 1964. Seu reaparecimento acontece no fim dos anos 70 e início dos anos 80. com a volta de Paulo Freire ao Brasil²⁴.

A proposta desta tendência baseia-se, de acordo com GADOTTI (1993:234), em uma pedagogia para a libertação, na qual o educador tem um papel diretivo importante, mas não é “bancário”, é problematizador, é, ao mesmo tempo, educador e educando, são coerentes com a sua prática, são pacientemente impacientes mas podem também se indignar e gritar diante da injustiça.

²⁴ Veremos sobre o assunto no próximo item.

O representante desta abordagem foi o educador Paulo Freire, que muito trabalhou para a aplicação de uma educação mais democrática, popular e realista, iniciando seus estudos e pesquisas com a alfabetização de Jovens e Adultos, mas seus princípios podem ser (e o são) aplicados para a educação convencional, LIBÂNEO (1991:69) comenta que:

“A atividade escolar é centrada na discussão de temas sociais e políticos; poder-se-ia falar de um ensino centrado na realidade social, em que professores e alunos analisam problemas e realidades do meio sócio-econômico e cultural, da comunidade local, com seus recursos e necessidades, tendo em vista a ação coletiva frente a esses problemas e realidades. O trabalho escolar não assenta, prioritariamente, nos conteúdos de ensino já sistematizados, mas no processo de participação ativa nas discussões e nas práticas sobre questões da realidade social imediata. Nesse processo em que se realiza a discussão, os relatos da experiência vivida, a assembléia, a pesquisa participante, o trabalho de grupo etc., vão surgindo temas geradores que podem vir a ser sistematizados para efeito de consolidação de conhecimentos.”

A relação professor/aluno ganha, nesta abordagem, uma atenção especial, oportunizando um relacionamento democrático, amigável, em que ambos se ajudam, entendendo o processo como uma via de mão dupla.

Para FREIRE (1986:46), a educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Assim, o primeiro teste da educação libertadora postula que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer.

Assim, GHIRALDELLI (id ibid:123) mostra que:

“A Pedagogia Libertadora insistia na idéia de que todo ato educativo é um ato político e que o educador “humanista revolucionário”, “ombreado com os oprimidos”, deveria colocar sua ação político-pedagógica a serviço da transformação da sociedade e da criação do “homem novo”. Essa educação, ao contrário da “educação bancária”, deveria problematizar as situações vividas pelos educandos, promovendo a passagem da “consciência ingênua” para a “consciência crítica”.

Para isso, a relação professor/aluno se destacava como uma ligação importante e fundamental nesta tendência, que foi estudada por MIZUKAMI (1986:99), com o nome de abordagem **Sócio-Cultural** - que trabalha com os aspectos sócio-político-culturais da sociedade como um todo - sobre a qual se assenta este estudo, já que procura viabilizar um

caminho para sua aplicação mais coerente no processo ensino-aprendizagem. De acordo com a autora, neste tipo de abordagem:

“A relação professor aluno é horizontal e não imposta. Para que o processo educacional seja real é necessário que o educador se torne educando e o educando, por sua vez, educador. Quando essa relação não se efetiva, não há educação. O homem assumirá a posição de sujeito de sua própria educação e, para que isso ocorra, deverá estar conscientizado do processo: é, portanto, muito difícil pretender participar de um processo educativo que, por sua vez, é processo de conscientização, a menos que se seja consciente de si e de tal processo. Um professor que esteja engajado numa prática transformadora procurará desmistificar e questionar, com o aluno, a cultura dominante, valorizando a linguagem e cultura deste, criando condições para que cada um deles analise seu contexto e produza cultura. (...) Haverá preocupação com cada aluno em si, com o processo e não com o produto de aprendizagem acadêmica padronizados. O diálogo é desenvolvido, ao mesmo tempo em que são oportunizadas a cooperação, a união, a organização, a solução em comum dos problemas. Os alunos, pois, participarão do processo juntamente com o professor.”

A relação professor/aluno neste contexto se desenvolve com uma reciprocidade: o primeiro auxilia o segundo e vice-versa, em uma verdadeira construção do saber. O diálogo se faz presente a todo momento como representante de ambos no processo ensino-aprendizagem.

Neste contexto, percebo que a educação para Paulo Freire visa à transformação do homem, em conjunto com a transformação do mundo. Sob tais princípios cria sua teoria embasada nos vários escritos e diálogos realizados durante toda sua vida.

De acordo com GHIRALDELLI (1992:122), os escritos de Freire dos anos 50 e 60 serviram de alicerce para a construção da Pedagogia Libertadora. Tal concepção afirmava ter o homem vocação para “sujeito da história”, e não para objeto, mas que, no caso brasileiro, esta vocação não se explicitava, pois o povo teria sido vítima do autoritarismo e do paternalismo correspondentes à sociedade herdeira de uma tradição colonial e escravista.

Para combater esse autoritarismo é que Freire lança na educação suas idéias revolucionárias, para a época, e despojantes de um caráter imobilizador e reacionário. Dedicava uma atenção especial para explicar como um professor pode atuar nas aulas sem aquele poder e mando alicerçado nas outras tendências:

“... a questão não é que o professor deva ter cada vez menos autoridade. (...) o importante é que o professor democrático nunca, realmente nunca, transforme a autoridade em autoritarismo. Ele nunca poderá deixar de ser uma autoridade, ou de ter autoridade. Sem autoridade, é muito difícil modelar a liberdade dos estudantes. A liberdade precisa de autoridade para se tornar livre. (rindo) É um paradoxo, mas é verdade. A questão para mim, no entanto, é que a autoridade saiba que seu fundamento está na liberdade dos outros; e se a autoridade nega essa liberdade e corta essa relação que a embasa, então creio que já não é mais autoridade e se tornou autoritarismo. Da mesma forma, se o lado da liberdade na dialética não atende à autoridade, porque a autoridade renuncia a si mesma, ou nega a si mesma, a tendência é a liberdade deixar de ser liberdade para se transformar em licenciosidade...”

Noto, neste esclarecimento do autor, que a educação libertadora necessita da autoridade do professor para seu bom funcionamento, no entanto devemos ter claro como agir e praticar essa autoridade em sala de aula. O educador deve balancear suas atitudes e seus comportamentos diante dos alunos, nem muito mimoso, nem muita regra.

3.2.5. Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos

Parafraseando LIBÂNEO (1991:70), a presente teoria é inspirada no materialismo histórico dialético e constituiu-se como movimento pedagógico interessado na educação popular, na valorização da escola pública e no trabalho do professor, no ensino de qualidade para o povo e, especificamente, na acentuação da importância do domínio sólido por parte de professores e alunos dos conteúdos científicos do ensino, como condição para a participação efetiva do povo nas lutas sociais. Trata-se de uma tendência pedagógica progressista.

Surge no final dos anos 70 e início dos anos 80, vindo em oposição, por parte de alguns educadores, às ideias da Pedagogia Libertadora, acreditando que esta deu pouca ênfase ao “saber elaborado” que existe na sociedade e que vem sendo acumulado por longos e longos anos no mundo cultural da humanidade.

Esta pedagogia garante uma função social e política da escola mediante o trabalho com conhecimentos sistematizados, a fim de colocar as classes populares em condições de uma efetiva participação nas lutas sociais, compreendendo que as questões sociais atuais não são

conteúdos escolares suficientes, mas que é necessário que se tenha domínio de conhecimentos, habilidades e capacidade mais amplas, e fazendo que os educandos interpretem suas experiências de vida, defendendo seus interesses de classe.

SAVIANI (1995:82/83) apresenta a data que as idéias da presente tendência começaram a surgir no cenário educacional:

“Costumo situar o ano de 1979 como um marco da configuração mais clara da concepção histórico-crítica. Em 1979 o problema de abordar dialeticamente a educação começou a ser discutido mais ampla e coletivamente. Os esforços deixaram de ser individuais, isolados, para assumirem expressão coletiva.”

A relação professor/aluno é vista como fator importante no processo ensino-aprendizagem, onde o professor é um mediador da aprendizagem do aluno, o que vem a ser um construtor seguro de seu conhecimento sob a orientação do professor.

Essa abordagem vem sob a direção de Demerval Saviani, que entende, *pois, que o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada.* (1995:87)

Para GHIRALDELLI(1994:206), a escola, nesta concepção, era vista como um campo de batalhas políticas e político-pedagógicas. Saviani requalificou o trabalho do magistério enquanto atividade objetiva, que é um saber/fazer político-pedagógico inserido na “luta pela socialização da cultura sob hegemonia burguesa *versus* hegemonia operária”. Caberia, portanto, pender a balança para o pólo proletário, em favor da hegemonia operária. Daí a preocupação em sistematizar um fio condutor para o processo pedagógico-didático em cinco passos, no intuito de poder competir com as vertentes adversárias. Tal pedagogia foi mostrada em cinco passos: prática social, problematização, instrumentalização, catarse, prática social.

Toda essa mudança de pensamento estava vinculada ao momento histórico que o país atravessava, após a queda do poder militar, a volta dos exilados e a abertura de diálogo entre

os pares, sem medo de serem autuados, presos, massacrados e mortos. No entanto, apesar de um processo de ampliação da conscientização da população mais sofrida, tal tendência não se firma como esperava seu mentor e seus discípulos, porque o Brasil conservava os males da Pedagogia Tradicional tais como: o mutismo e a obediência, de modo que as escolas continuavam (e continuam) a exercer uma pedagogia opressora, mas mascarada por uma visão construtivista.

Após essas informações e análises pode-se constatar que a relação professor/aluno realmente passou por momentos distintos na história da educação brasileira. Quero deixar registrado que não são só essas cinco correntes pedagógicas que se difundiram no Brasil; existem outras, mas foram essas que mais influenciaram o ensino como um todo e, portanto, mereceram destaque nesta pesquisa.

Apesar das transformações, a relação professor/aluno, na maioria das escolas, continua como uma questão importante a ser discutida e estudada, pois ainda é um instrumento muito frágil na educação, segundo Grillo (in AQUINO, 1996:27):

“É uma relação pedagógica em que se estabelece um contato interpessoal com base em propostas educacionais, modelos sociais e culturais, bem como em motivações, interesses e expectativas dos elementos envolvidos. Por ser uma relação pedagógica, visa à promoção do homem, ao desenvolvimento da capacidade de compreensão, de reflexão, de crítica e autocrítica. Esta relação não é desvinculada de um contexto social e cultural e de um momento histórico. A prática educativa, viabiliza através da interação professor/aluno, transcende o espaço da sala de aula, constituindo-se, também, numa prática social. Por isso é fundamental a todo professor ter uma clara visão de mundo, de sociedade e uma filosofia de educação explícita que lhe permitam reconhecer que seu compromisso com o educando não se restringe aos conteúdos escolares, mas que há também entre eles um compromisso político.”

De acordo com a visão acima exposta, a relação professor/aluno vai além do que ocorre na prática das escolas, e a questão do erro pode muito bem ser entendida. O professor não pode mais se achar o dono do saber e trazer sempre respostas prontas para os alunos. Deve sim, em uma relação de reciprocidade, construir o conhecimento sistemático desenvolvido nas escolas de uma maneira agradável e atraente, fazendo uma escala do saber, onde quem sabe auxilia quem não sabe, mas de uma forma construtiva.

O campo teórico que ilustrará o estudo neste contexto será o do educador Paulo Freire, com a chamada Educação Libertadora, privilegiando seus próprios escritos, por terem um valor consagrado no cenário educacional, auxiliando na fundamentação teórica das hipóteses que originaram nossos estudos.

Sua teoria pedagógica esclarecerá a relação professor/aluno, porque pretendo desenvolver uma pesquisa que, além de analisar o cotidiano da sala de aula através das falas dos professores, poderá dar-lhes um instrumento para o aperfeiçoamento de sua prática, num sentido que vá além de suas expectativas social e histórica. A proposta de Paulo Freire insere-se na dialogicidade do contexto ensino-aprendizagem, buscando integrar o aluno e o professor neste esquema, fazendo ambos instrumentos da construção social do conhecimento, desafiando-os a se superarem sempre.

De acordo com FREIRE(1987:70):

“Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-los. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada.”

Vou então discutir, como a relação professor/aluno se estrutura hoje em nossas escolas, mesmo aquelas consideradas progressistas ou construtivistas. A concepção tradicional, bancária, de educação continua a existir, mesmo que mascarada por outras ações menos penosas como os castigos morais ou orais que ainda se fazem presentes no cotidiano das salas de aula. Conheceremos um pouco mais sobre o autor desta teoria e como ele via a relação professor/aluno através de suas obras clássicas.

3.3. A busca do entendimento na Pedagogia do Oprimido com

vistas à Pedagogia da Esperança: Paulo Freire e o cenário da sua história

Desde o início deste trabalho estou falando que o suporte teórico para a análise e compreensão da relação professor/aluno está baseado na proposta da Educação Libertadora de Paulo Freire. A partir deste momento, vamos conhecer sua dimensão histórica, teórica e metodológica refletindo através dos escritos do autor e de alguns estudiosos que retrataram tal pedagogia.

Quero, com esta parte do estudo, estimular o professor a enfrentar o desafio de conhecer melhor tal concepção, para, pelo menos, refletir sobre o assunto em questão, viabilizando para o cotidiano da sala de aula uma prática dialógica e problematizadora.

Farei agora uma introdução à figura de Paulo Freire, para conhecer melhor este educador que contribuiu para a ampliação dos conhecimentos pedagógicos no Brasil.

Nasceu a 19 de setembro de 1921, na Estrada do Encantamento, no bairro da Casa Amarela, em Recife, recebendo o nome de Paulo Reglus Neves Freire. Era o filho caçula de uma família de quatro irmãos, tendo dois desses falecido antes mesmo do seu nascimento.

Seu pai, Joaquim Temístocles Freire, natural do Rio Grande do Norte, foi militar, não freqüentava nenhum tipo de religião, mas se considerava espiritualista. Sua mãe, Edeltrudes Neves Freire, natural de Pernambuco, se dedicava às tarefas do lar e aos cuidados dos filhos. Era católica e de uma extrema bondade.

Segundo FREIRE (1980:13/14):

“Com eles(seus pais) aprendi o diálogo que procuro manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos. O respeito de meu pai pelas crenças religiosas de minha mãe ensinou-me desde a infância a respeitar as opções dos demais. Recordo-me ainda hoje com que carinho escutou-me quando disse-lhe que queria fazer a minha primeira-comunhão. Escolhi a religião de minha mãe e ela auxiliou-me para que a

eleição fosse efetiva. As mãos de meu pai não haviam sido feitas para machucar seus filhos, mas sim para ensinar-lhes a fazer coisas.”

Aprendeu a ler e a escrever na casa em que nasceu, sob a orientação de seus pais, que procuravam estabelecer um vínculo da aprendizagem com as coisas do seu cotidiano, educação que mais tarde impulsionou seu método de alfabetização.

Quando chegou à escola, que era particular, já estava alfabetizado. Permaneceu por mais ou menos um ano e meio aos cuidados de uma professora que marcará muito sua trajetória de vida, pois, como registrou GADOTTI(1989:20/21):

“... jamais se esqueceu de uma coisa que eles costumavam chamar de “formar sentenças”. Era um exercício que o agradava muito: ela lhe pedia que escrevesse duas ou três palavras, propondo, então que ele dissesse algumas coisas com aquelas palavras. Ela(a professora) tinha a intuição da oralidade, da necessidade de exercitar a expressividade da criança. Ao escrever uma palavra, se ele cometesse erros, estes seriam corrigidos sobre a prática e na prática. Não eram abstrações.” (grifo nosso)

Realmente, Freire foi um privilegiado no que confere aos primeiros anos de educação. Teve a oportunidade de estabelecer uma relação com a prática, com o cotidiano, com a realidade, que poucas crianças tinham e até hoje têm de conceber a educação como uma forma construtiva, libertadora e expressiva de dados de seu encontro com o mundo. Certamente, foram esses anos que contribuíram para a idealização e a concretização de sua teoria.

Não posso deixar de chamar atenção sobre a questão da correção dos erros realizada pela professora, que, de uma forma espontânea e ao mesmo tempo interessante para o estilo da época, tratava tal questão procurando não menosprezar o esforço da criança, fazendo-a corrigir seu erro através da própria prática.

Mas, como nem tudo são “flores”, Freire enfrentou cedo a amarga sensação de desespero, dificuldades e até fome. Com a crise econômica de 1929, sua família teve que se mudar para Jaboatão, cidade próxima de Recife, onde esperavam poder viver melhor aquele momento. No entanto foi neste lugar que passou por experiências desagradáveis que o acompanharam por toda vida. Foi lá que seu pai morreu, deixando a família em situação difícil, pois a mãe não trabalhava fora e, naquela época, a sociedade era fechada ao trabalho feminino.

Sem condições de freqüentar a escola, Freire adiou seus estudos. Mas sua mãe foi muito importante neste momento: viajava diariamente para Recife, em busca de uma bolsa de estudos para seu filho caçula.

Foi uma caminhada árdua, mas em suas últimas tentativas recebe um “sim” do diretor do então “Ginásio Oswaldo Cruz”, Aluizio Pessoa de Araújo, que fez uma observação ao aceitar sua matrícula: o novo aluno deveria gostar de estudar.

Com todo o atraso, iniciou o curso ginasial aos 15 anos e, por esse motivo, sentia-se diferente e na obrigação de realizar suas atividades da melhor maneira possível, pois era o mais velho da turma, mas às vezes não consegue, porque:

“...Queria muito estudar, mas não podia porque nossa condição econômica não o permitia. Tentava ler ou prestar atenção na sala de aula, mas não entendia nada, porque a fome era grande. Não é que eu fosse burro. Não era falta de interesse. Minha condição social não permitia que eu tivesse uma educação. A experiência me ensinou, mais uma vez, a relação entre classe social e conhecimento” FREIRE(1986:40).

Pode-se perceber como a educação inicial de Freire teve grande parcela de contribuição para a construção de sua teoria. Foi através dela que começa a enfrentar dificuldades, a observar a realidade da sociedade, a conhecer as divisões de classes sociais, impulsionando-se a formular uma teoria para a classe popular, que se diferencia, da classe dominante, por causa da falta de uma educação sistemática adequada e configurada para a conscientização da camada baixa da população.

Fez o curso pré-jurídico aos 20 anos, iniciando suas leituras em livros de gramáticos brasileiros e portugueses, se interessando-se por filosofia e psicologia da linguagem, que o estimularam a lecionar gramática no curso ginasial e a ajudar os irmãos mais velhos no sustento da família, sem contar que seu amor pela educação dá seus primeiros sinais a caminho de uma longa jornada.

Nesta época entra para a Faculdade de Direito do Recife, continua a dar aulas e conhece Elza Maia Costa de Oliveira, sua aluna em um cursinho preparatório para um concurso de diretora de escola. Neste relacionamento de professor e aluna nasce uma paixão

de “almas gêmeas”. Casam-se em 1944 e constituem uma família de cinco filhos: três mulheres e dois homens.

Nas leituras que fiz de sua obra, sempre que Freire falava de Elza notava um carinho, respeito, admiração e muito amor, algo diferente e profundo no ar. Como ele mesmo diz:

“À Elza, professora primária e, depois diretora de escola, devo muito. Sua coragem, sua compreensão, sua capacidade de amar, seu interesse por tudo que faço, sua ajuda nunca negada, e sequer solicitada (presente a necessidade da ajuda), me têm sempre sustentado nas mais problemáticas situações. Foi a partir do casamento que comecei a me preocupar sistematicamente com problemas educacionais. Estudava mais Educação, Filosofia e Sociologia da Educação que direito, curso de que fui um aluno médio.” FREIRE (1980:15)

Formou-se em direito e tornou-se advogado, exercendo por pouco tempo a nova profissão; em sua primeira causa já desistiu de sua carreira²⁵, dedicando-se definitivamente à área da educação, que se deu segundo FREIRE (1992:15):

“Em 1947, no Recife, professor de língua portuguesa do Colégio Oswaldo Cruz, em que fizera, a partir do segundo ano, o curso secundário e o então chamado curso pré-jurídico, recebi o convite para me incorporar ao recém-criado Serviço Social da Indústria, SESI, Departamento Regional de Pernambuco, instituído pela Confederação Nacional das Indústrias, cuja forma legal lhe foi dada através de decreto presidencial.”

Recebeu o convite de um amigo e colega de estudo, Paulo Rangel Moreira, que já havia aceitado trabalhar no local, no campo da assistência social, setor de projetos.

Juntamente com sua esposa, decidiu aceitar o convite para se integrar ao serviço do SESI²⁶. Iniciou trabalhando no setor que o ligará diretamente a estudar as relações existentes entre professores, alunos e pais, trocando diálogos que marcaram sua caminhada acadêmica.

GADOTTI (1989:24) nos dá uma clara visão sobre este momento:

“Foi aí que Paulo aprendeu a dialogar com a classe trabalhadora, a compreender sua forma de apreender o mundo, através de sua linguagem. Foi aí, aprendendo na prática, que

²⁵ Para maiores informações sobre o acontecimento ver FREIRE, 1992:16-18.

²⁶ SESI - Serviço Social da Indústria é uma instituição patronal com objetivos assistencialistas.

se tornou um educador. E foi praticando que ele aprendeu algo que nunca mais se afastaria: a pensar sempre na prática.” (grifo do original)

Trabalhou alguns anos nesta mesma instituição, passando por vários cargos importantes, como diretor do Setor de Educação e de Cultura e depois Superintendente, que lhe oportunizaram uma visão mais clara da diferença entre as pessoas estudadas e as não-estudadas, diferença que sentia, especialmente, na expressão oral, dando o “pontapé” inicial aos seus estudos sobre a linguagem do povo²⁷. Mais tarde aperfeiçoou seus trabalhos com a educação popular e para a educação como um todo.

Passou por muitos momentos de proximidade com a camada popular, conhecendo suas dúvidas, seus conflitos, suas angústias, seus desejos e seus sonhos, possibilitando-lhe ser um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular de Recife, que teve continuidade no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife do qual foi o primeiro diretor. Com essa bagagem começa a escrever sobre as experiências realizadas neste serviço. O primeiro artigo foi resultado de sua fala no Seminário Regional Preparatório, em Pernambuco no ano de 1958, denominado “*A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos*”.

Neste escrito Freire já criticava a forma como a educação nacional vinha sendo realizada nas escolas, sugerindo mudanças profundas na forma de conceber o indivíduo e sua realidade. Não concordava com a maneira pela qual a educação era ministrada, repudiando as atitudes autoritárias dos professores e a passividade dos alunos.

Constrói, então, sua teoria embasada nos princípios da democracia, da conscientização configurada na dimensão política ligada a um processo de transformação, uma (re)construção social, como diz SANTOS (1983:17):

“Paulo Freire entende que não há neutralidade em educação. A ação pedagógica é uma ação política. Essa postura política, mesmo escamoteada, está sempre presente no diretivismo docente e pode transformar-se em proselitismo sectário, mas está presente também no espontaneísmo desenvolvimentista que se pretende neutralista. Se a escola é um

²⁷ Para melhor entender esse momento, faz-se interessante a leitura do primeiro capítulo do livro “Pedagogia da Esperança”.

aparelho ideológico do Estado, a neutralidade veicula a ideologia do dominador, encrustada no arbitrário cultural dominante, de que já falamos.”

Inconformado com a diferença cultural, econômica, social, das classes sociais no país e a exclusão da população carente e massacrada, especialmente, da educação, é que surge seu método de alfabetização para jovens e adultos e sua Pedagogia da Libertação, em meio aos movimentos populares dos anos 60, que davam ênfase na cultura popular, buscando sua inserção e atuação na sociedade. Esses movimentos faziam parte da ala esquerda da política nacional, chamados na época por todos, e indistintamente pela direita, de “comunistas”.

Busquei em GHIRALDELLI (1994:122), uma explicação sobre o surgimento da Pedagogia Libertadora com a influência do momento histórico-político:

“A Pedagogia Libertadora nasceu da conformação superestrutural da época. Teoricamente foi forjada por três ideários muito presentes no início dos anos 60. De um lado o nacionalismo-desenvolvimentista isebiano que, como vimos, foi a ideologia que permeou o período. De outro, o novo pensamento social da esquerda católica (solidarismo cristão). Por fim, a vertente propriamente pedagógica, o escolanovismo, que praticamente dominou a intelectualidade liberal no final dos anos 50.”

Assim, surge a Pedagogia da Libertação, em um momento político complicado, em que a sociedade era mantida sob ordens autoritárias, repressoras, devendo o povo obedecê-las e cumprir com todos os deveres de cidadãos, não infringindo nenhuma regra estabelecida pela classe dominante. E esta fazia que a população dominada cumprisse as determinações sem questionar nada, causando um mal à essa população: o “mal do mutismo”, fazendo que não emitisse opinião nenhuma sobre nada que se referia aos problemas de ordem nacional.

Apesar de toda essa situação por que passava o Brasil, a teoria freireana vem em busca de uma conscientização do indivíduo diante dos problemas enfrentados em seu país. Este deveria engajar-se na luta política, consciente de seu papel para a sociedade.

É com esta intenção que Paulo Freire trabalha em seu projeto de Alfabetização para jovens e adultos, tendo suas primeiras experiências em Angicos (RN), no ano de 1962. Em apenas 45 dias foram alfabetizados 300 trabalhadores rurais; uma grande conquista na vida do educador, que ficou conhecido pelos governantes. No ano seguinte o presidente João Goulart

e o ministro da Educação Paulo de Tarso, pediram-lhe que expandisse o método para o resto do país.

Com a aprovação e a liberação das autoridades federais, entre o período de junho de 1963 a março de 1964, realizou cursos de formação de coordenadores nas principais capitais brasileiras. Tinham em mente criar 20.000 círculos de cultura no ano de 1964, o que não foi possível de ser realizado por causa do golpe militar de 64.

Este golpe já vinha assombrando a mente de Freire e dos intelectuais da época por consequência das mudanças políticas que ocorriam na ala esquerda, aumentando o desgosto e a conscientização da classe popular, que, através da educação, compreendiam melhor a verdadeira situação do país.

No dia 30 de março de 1964, Freire estava em Goiânia participando de um curso quando sua assistente avisa-o de que as notícias não eram boas e a situação política do país estava em “corda bamba”. Várias pessoas ligadas à esquerda foram presas e Paulo Freire corria o mesmo risco, o que não tardou a acontecer. No dia 16 de junho de 1964, pela manhã, dois policiais chegaram a sua casa, identificaram-se e pediram-lhe que os acompanhasse.

Foi preso por ser considerado “subversivo internacional”, “traidor de Cristo e do povo brasileiro”, “Nega o Senhor”, e era um perigo para a população brasileira, porque achavam que seu método parecia com os de Stalin, Hitler, Perón e Mussolini. Permaneceu na cadeia por mais ou menos uns setenta dias. Após esse período continuavam a perturbá-lo e vigiá-lo sempre. Desgostoso com tais situações, resolveu partir com a família para o exílio.

No exílio passa pela Bolívia e Chile, pelos Estados Unidos e África. Isto muito contribuiu para o seu crescimento intelectual, aumentando seu círculo de amizade no mundo e promovendo o conhecimento de sua obra.

Sua produção intelectual no exílio foi de causar espanto e admiração a todos os brasileiros empenhados na (re)construção do nosso país. Seus mais conhecidos livros, *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do oprimido*, surgiram bem no início do

exílio, e espalharam-se por vários lugares do mundo. Seu método proliferou-se, destacando-se em países da África, no Chile, em Cuba. Trabalhou em outros tantos, como Nicarágua, Tanzânia, Índia, Itália, Austrália, Angola.

Mas o exílio lhe causava muita saudade do seu país, entre outras coisas, a que ele mesmo se referiu (1992:34):

“Na verdade, um dos sérios problemas do exilado ou exilada está em como lidar, de corpo inteiro, com sentimentos, desejos, razão, recordação, conhecimentos acumulados, visões do mundo, com a tensão entre o hoje sendo vivido na realidade de empréstimo e o ontem, no seu contexto vivido de origem, de que chegou carregado de marcas fundamentais. No fundo, como preservar sua identidade na relação entre a ocupação indispensável no nosso contexto e a pré-ocupação em que o de origem deve constituir-se. Como lidar com a saudade sem permitir que ela vire nostalgia. Como inventar novas formas de viver e de conviver numa cotidianidade estranha, superando assim ou reorientando uma compreensível tendência do exilado ou da exilada de, não podendo deixar de tomar, pelo menos por largo tempo, seu contexto de origem como referência, considerá-lo sempre melhor do que o de empréstimo. Às vezes, é melhor mesmo, mas nem sempre o é.”

Esse depoimento, de extrema consciência e banhado de uma amarga realidade passada, revela que o autor não desistiu de enfrentar sua causa primeira. Como advogado que era por formação, lutou sempre para sua-nossa vitória, para que a educação do nosso país se tornasse mais crítica, democrática, aberta a questionamentos, reflexões e construída pelos membros que dela fazem parte: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987:68).

Após quinze anos de exílio, Freire e sua família voltam definitivamente para o Brasil em março de 1980. Sua volta aconteceu a partir da anistia política de 1979, que inicia uma nova fase político-social no nosso país, com eleições diretas e a queda de poder dos militares.

Freire começa, então, a (re)aprender o Brasil diante dos vários convites para palestras, encontros, seminários, por toda parte do país. Em 1988, com a vitória de Luíza Erundina do PT, à prefeitura de São Paulo, é convidado para ocupar a cadeira de Secretário Municipal de Educação; aceita o desafio e lá permanece por dois anos de grandes mudanças de ordem interna e externa na educação paulista. Apesar de ter sido alvo de críticas de várias pessoas nos meios de comunicação, resolve voltar para seus hábitos antigos, sua biblioteca e seus escritos,

não deixando a secretaria nas mãos, mas organizada e estruturada de acordo com os princípios norteadores da Pedagogia da Libertação e aberta para contribuições através de sua força intelectual.

Em 1996 escreve sua última obra publicada, *Pedagogia da Autonomia*, que retrata um educador amadurecido, ousado, experiente e, como nunca, firme em seus propósitos de mudança na Educação: ensinar exige rigor metódico, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, curiosidade, estética e ética, alegria e esperança.

Entre a *Pedagogia do Oprimido* e a *Pedagogia da Esperança* há toda uma História contada em prosa e verso sobre um dos educadores mais importantes do nosso tempo, que estradas marcou com seu entusiasmo, coragem, ousadia e acima de tudo consciência de não aceitar as situações de opressão aos mais fracos, viabilizando para estes, uma Pedagogia da Autonomia.

3.4. A Pedagogia da Libertação: as várias lições de Freire através de suas obras

A vida de Paulo Freire foi marcada por vários momentos divergentes, mas, acima de tudo, momentos de grandes transformações de um homem-pensador do seu tempo, que dedicou sua vida à realização de grandes paixões, porque se considerava um apaixonado por natureza. Sua paixão por Elza, pelos filhos, pela Educação, pelos oprimidos, pelos alunos, pelos amigos e inimigos, por Nita²⁸, pela vida, fizera-o um indivíduo capaz de criar uma teoria inspirada na libertação da grande classe excluída do poder, da educação, da sociedade.

Em suas obras as marcas da paixão são visíveis na escrita, e agora vamos conhecer um pouco sobre o lado pedagógico de Freire, “viajando” através dos vários livros de sua autoria e muitos em parceria, diálogos com seus amigos de caminhada, dando forma e vida à Pedagogia

²⁸ Denominação carinhosa dada por Freire a Ana Maria, sua segunda esposa.

da Libertação que, como já dizemos, ficou conhecida internacionalmente pelo método Paulo Freire de Alfabetização de jovens e adultos.

Freire começou a escrever sobre sua própria prática desde os tempos em que trabalhou no SESI e no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Em 1958 apresentou, no Seminário Regional Preparatório em Pernambuco, a experiência dos primeiros estudos com uma alfabetização de adultos diferente, denominada “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”. No mesmo ano, tornou seu primeiro artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, iniciando uma longa carreira de escritos e grandes obras.

No outro ano, para alcançar o título de doutor, na Escola de Belas-Artes do Recife, escreve a tese “Educação e atualidade brasileira”. Com um olhar crítico, o próprio autor mais tarde admite que cometeu alguns deslizes e idéias ingênuas, reconhecendo suas limitações da época, no entanto esse trabalho continha muitas contribuições para o futuro.

Durante o exílio, Paulo Freire escreve seu primeiro livro *Educação como prática de liberdade*, em 1967, expressando toda uma vontade de libertação da classe popular, distante do Brasil; mas, com olhos atentos e o coração aberto para os problemas enfrentados com o novo regime, o autor ousa propor seu método de alfabetização de jovens e adultos e sua visão pedagógica. É uma obra que marca a estrada da construção do conhecimento com luz e refletores.

Logo aparece a estrela principal da história de sua vida profissional, a *Pedagogia do Oprimido*, elaborada no Chile, traduzida para várias línguas e utilizada em muitos países, tornando Freire conhecido mundialmente. Nesta obra, a principal, o autor descreve a forma opressora pela qual a sociedade capitalista trata os indivíduos menos favorecidos, evidenciadas no sistema educacional. Faz um paralelo entre a educação bancária, tradicional, autoritária e a educação libertadora, democrática, elaborada por ele.

De acordo com GADOTTI (1989:58):

“ela é resultado de seus cinco primeiros anos de exílio, fruto de um trabalho educativo exercido em situações concretas, e não de devaneios intelectuais ou simplesmente da leitura de livros, como Paulo Freire confessa nas primeiras linhas desse trabalho, que ele dirige aos homens “radicais”, não-sectários.”

Pedagogia do Oprimido é uma das obras que estão servindo como fundamento teórico para este trabalho, porque é nela que encontramos nossa mola propulsora de questionamentos, debates, reflexões, análises para uma relação professor/aluno, diante do erro mais coerente, consciente e construtiva; para uma caminhada na elaboração e construção do conhecimento do educando e do educador.

Um livro interessante e escrito antes da *Pedagogia do Oprimido é Extensão e Comunicação?*, onde o autor mostra a diferença entre os termos do título para melhor posicionar o agrônomo em contato com o camponês, explicando o significado da palavra extensão, entendida como dominação, autoritarismo, negatividade, tudo que Freire nega, buscando a comunicação como uma maneira de encontrar um intercâmbio entre as pessoas do campo. É um convite a conhecer um outro escrito de Freire.

No decorrer de sua teoria, a palavra “conscientização” toma um lugar de destaque, porque, para acontecer a transformação pretendida por ele, é necessário antes de tudo que os sujeitos da história tomem consciência de seu papel e de sua importância no contexto em que estão inseridos. Surge então, o livro *Conscientização*. Agradável de ler, mas difícil de se localizar e entender esse papel. Freire propôs-se levar o leitor a uma visão crítica e um entendimento melhor sobre seu método, em vista do significado mais expressivo do tema, demonstrando que sem ela não há ação, nem revolução cultural, o que tanto se pretende para a população.

De volta para o Brasil, após o exílio, sua prática intelectual de escrever cresce cada vez mais e muitas são as obras que poderíamos enfatizar aqui como importantes para nossa pesquisa, mas no momento não é nosso objetivo e outros autores já se dedicaram a comentar sobre o assunto.

A Pedagogia Libertadora não se posiciona claramente em uma ou outra concepção epistemológica, mas encontra-se inserida nela uma síntese do humanismo, da fenomenologia, do existencialismo, e poucos pontos do marxismo, que, segundo explica o filósofo COSTA (1992:15/20):

“O ponto de confluência da produção teórica de Paulo Freire com a Filosofia da Existência se dá a nível de princípio e objetivos, já que ambos, embora em épocas e situações distintas, radicam o homem e no seu mundo pelo seu tempo e querem abrir-lhe horizontes de esperanças e efetiva libertação. (...) A temática central e mola propulsora da Pedagogia do oprimido é a conscientização como um existencial e não como um conceito abstrato, isto é, conscientização como processo pedagógico da leitura vital da própria vida, permitindo que a vida interpele a consciência para o discernimento da marginalidade da possibilidade de libertação para a libertação efetiva, onde os homens no mundo reencontram a sua vocação de construtores da própria história.”

Não é muito fácil estabelecer uma ligação direta de Paulo Freire com o existencialismo ou outra concepção teórica, porque ele está muito adiante nas suas classificações, dando a sua teoria um horizonte político preocupado com o processo de transformação do indivíduo por meio da educação libertadora e democrática, vendo-o construtor de sua própria história e inserido na sociedade. No entanto, GADOTTI (1998:28) destaca que:

“Em todos os escritos de Freire, dos mais antigos aos mais atuais, ele nos falava das virtudes como exigências ou virtudes necessárias à prática educativa transformadora. Mas ele também nos deu exemplo de algumas virtudes, entre elas, a coerência e a simplicidade. Ele não foi coerente por teimosia. Para ele, a coerência era uma virtude que tomava a forma da esperança permanente. Paulo praticava, sobretudo, a virtude do exemplo: dava testemunho do que pensava. Nessa coerência entre teoria e prática, eu destacaria o valor da solidariedade. Paulo se insurgia contra um provérbio popular: “Minha liberdade termina quando começa a liberdade do outro”. Não - dizia ele -, a minha liberdade termina quando termina a liberdade do outro. Se o outro não é livre, eu também não sou livre. A minha liberdade acaba quando acaba a liberdade do outro.”

Não se consegue classificar Freire em alguma epistemologia em particular, com certeza pode-se verificar que sua vida correu rumo a uma cotidianidade simples, mas com muito respeito para com o próximo.

Para finalizar esta parte das obras e da pedagogia freireana, recorri a TORRES(1998:83/84), que resume as características da análise do autor em seis pontos importantes afirmando que a proposta global de Freire transcende a crítica de formas

educativas atuais e desenvolve-se virtualmente, transformando-se numa crítica de cultura e construção do conhecimento; continua dizendo que, para Freire, as questões e os problemas principais de educação não são questões pedagógicas e sim questões políticas; que a *Pedagogia do Oprimido* é indicada como um instrumento de colaboração pedagógica e política na organização das classes sociais subordinadas; sua proposta trata em especial da noção de consciência crítica como conhecimento de classe e práxis de classe; é também uma pedagogia da consciência, que detém um papel fundamental no processo de organização política das classes sociais subordinadas e, finalmente, em termos educacionais, a proposta de Freire é uma proposta antiautoritária, apesar de pedagogia dirigente, na qual professores e alunos ensinam e aprendem juntos.

Observa-se que essas considerações se opõem a uma concepção tradicional, que vou fazer no próximo item: uma análise da relação professor/aluno com vistas à Educação Libertadora, em contraposição ao ensino tradicional, autoritário, ainda tão presente em nossas escolas.

3.5. Oprimidos X Opressores: a relação professor/aluno na pedagogia libertadora

A relação professor/aluno é um dos problemas mais instigantes e conflitantes para se estudar no contexto educacional, pois é através dela que se abrem caminhos para vários pontos delicados que ocorrem no cotidiano da sala de aula. Não se chegou ainda a conclusões sobre de quem é culpa; uns apontam o comportamento do professor, muitos, o comportamento dos alunos e existem aqueles que acusam a própria instituição escola.

A intenção do presente trabalho é conhecer melhor como se dá o relacionamento dos educandos e educador, baseando-se na *Pedagogia do Oprimido*, com vistas à *Pedagogia da Esperança* e finalizando com a *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire, que é nossa fundamentação teórica principal.

Destaco essas três obras em especial, porque é nelas que se encontram idéias claras e objetivas sobre o assunto, mas vou também trabalhar com vários outros livros do autor e estudiosos que falam do tema, analisando, compreendendo e colocando em prática tais princípios.

Escolhi essa teoria por ser ela a que melhor situou a relação professor/aluno no contexto educacional de uma forma que leva os interessados a uma construção efetiva do conhecimento, mediante a interação destes no confronto das diferentes idéias, em um clima democrático e dinâmico para o desenvolvimento da aprendizagem.

A relação professor/aluno é uma ligação que vem se efetivando a cada ano no processo ensino-aprendizagem, desde a Grécia Antiga com a *Paidéia*, que prezava uma relação entre preceptor e discípulo; uma parceria que se modificou com o passar dos tempos, chegando a estabelecer um ritmo radical de se tratar o aluno em sala de aula, permitindo ao professor toda autoridade possível, por ser o detentor do saber, e o aluno, uma folha de papel em branco, esperando ser preenchida com as idéias do seu “mestre”.

Para a superação dos limites dessa escola autoritária e rígida, capaz de anular a criatividade, a espontaneidade, a alegria, autonomia, o respeito, que o aluno possui dentro de si, Paulo Freire, segundo VELASCO (1997:23):

“... propone una alternativa pedagógica, que llamó “problematizadora”, destinada a ser instrumento y componente del proceso de construcción de una orden sin opresores ni oprimidos. Esa propuesta se centra en el ejercicio conjunto-dialogado, entre educador y educando, de la “conscientización”, que Freire define como el complejo que reúne, al mismo tiempo, el “develamiento crítico de la realidad” vivida por ambos y la práctica transformadora en relación a esta (rumbo al orden comunitario sin opresores ni oprimidos).”

Como referiu o autor acima, a educação libertadora caminha para a construção do conhecimento em uma pedagogia problematizadora, tornando o educando e o educador dois pólos de informações que mantêm uma relação de reciprocidade para o desenvolvimento da aprendizagem.

A relação central que a filosofia freireana estabelece é a relação entre o pensar e o ser, dando a ênfase maior de seu estudo no homem, que não só vive no mundo, mas faz parte dele. Assim, não aceita a idéia de que o professor é quem detém o saber e o aluno o depósito desse saber. Se ambos são homens, ambos vivem neste mundo e fazem parte dele, recebendo informações e crescendo através delas, ocasionado uma troca de experiências entre eles.

É por isso que o diálogo é a peça fundamental do quebra-cabeça da educação libertadora, que se realiza em uma relação horizontal, alimentado-se de características fundamentais para seu sucesso, sobre as virtudes primeiras do ser humano, *amor, fé, esperança, humildade e confiança*. Segundo GADOTTI (1989:67):

“Essa primeira virtude do diálogo consiste no respeito aos educando, não somente enquanto indivíduos, mas também enquanto expressões de uma prática social. Não se trata do espontaneísmo, que deixa os estudantes entregues a si próprios. O espontaneísmo, afirmou ele nessa ocasião, só ajudou até hoje a direita. A presença do educador não é apenas uma sombra da presença dos educandos, pois não se trata de negar a autoridade que o educador tem e representa.”

O diálogo, então, nesta pedagogia é um fator de mudança, essencial para a transformação do sujeito inserido na sociedade de classes. Freire inicia sua teoria sob a premissa de acabar com o “mal do mudismo” encontrado nos países submersos a um autoritarismo vulgar e inseqüente, como o Brasil dos anos 60, governado pelo regime militar.

Inconformado com esse tipo de educação eliminatória, Freire, desde os anos 50, começa a pensar uma maneira de mudar essa fisionomia fechada e imutável para uma visão aberta e mutável, onde os povos desfavorecidos, esfarrapados, excluídos da sociedade pudessem ter oportunidade de obter uma educação de acordo com sua realidade, desmitificando as ordens e os costumes da classe dominante, fazendo cessar a proliferação de sua ideologia.

Apresenta, no final dos anos 50, seu método de alfabetização para jovens e adultos; no entanto, por causa deste método, foi considerado um perigo para a sociedade brasileira e exilado por mais de quinze anos. Este método, que não foi aceito no próprio país de origem,

expandiu-se para uma boa parte da América Latina, chegando à Europa e aos Estados Unidos da América, como já retratamos anteriormente.

Esse sucesso todo que seu método alcançou foi consequência da obra *Pedagogia do Oprimido*, que retira a máscara da educação tradicional, denominada por Freire de educação bancária.

A educação bancária traz consigo a figura do opressor que leva o oprimido a ser menos, desumanizando-o. Mas é essa desumanização do ser menos que segundo FREIRE (1987:30), *leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. (...) e aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos - libertar-se a si e aos opressores.*

O “ser menos”, para o autor, é uma denominação criada pelos opressores para desvalorizar e descaracterizar os oprimidos, fazendo-os cada vez mais se rebaixarem diante dos poderosos, dos dominadores, que se consideram “ser mais”. E Freire quer ver os oprimidos se rebelarem sobre isso e através disso, como relatou acima, libertando-os das amarras do opressor.

Para que a libertação dos oprimidos aconteça faz-se necessária a busca da “Educação como Prática da Liberdade”; *libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (id. ibid:33).*

A práxis para Paulo Freire é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sendo impossível vencer a contradição opressor-oprimido sem ela. E é através de uma reflexão séria e consciente do seu papel na sociedade que os oprimidos encontram a maneira para se libertarem do opressor e vão ao encontro a sua educação.

No entanto, a dominação toma seu lugar de destaque na educação dos opressores sobre os oprimidos, diante da relação superior que se tem dos professores sobre os alunos, e que demonstram tal prática através da fala, da dissertação e narração dos conteúdos existentes no sistema educacional, que passam por modelos da classe dominante forjando a realidade da

população interessada, com um discurso que prioriza a força de poder da classe dominante, porque:

“Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar, ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.” FREIRE (id *ibid*:57).

Quero reafirmar a idéia acima: se o professor se acha um superior, um ser dotado de todas as capacidades intelectuais que o aluno não possui, então é melhor que este fique calado, não dizer conteúdos sem significação, sem reflexão, sem contradição.

A educação bancária privilegia esse tipo de atitude e faz que os alunos acreditem serem essas ações as melhores e as mais bem formadas. O professor é aquele que deposita os conteúdos na cabeça dos alunos, como se deposita dinheiro nos bancos. Com os aluno não é tão diferente, o professor fala, fala, fala, pega o livro didático, abre na página determinada, ordena aos alunos que leiam e façam os exercícios de acordo com as idéias do texto, que os decorem e repitam na “ponta da língua” na próxima avaliação.

Essa educação caminha a serviço da sociedade dominadora que deseja cada vez mais ter o controle da situação. Não se quer transformar a situação dos oprimidos e sim a mentalidade, objetivando sua adaptação aos esquemas propostos por ela e praticado pelos educadores no seu cotidiano da sala de aula.

De acordo com FREIRE (id. *ibid*:59) a educação bancária parte de papéis definidos entre educador e educando, onde:

- a) o **educador** é o que educa; os **educandos**, os que são educados;
- b) o **educador** é o que sabe; os **educandos**, os que não sabem;
- c) o **educador** é o que pensa; os **educandos**, os pensados;
- d) o **educador** é o que diz a palavra; os **educandos**, os que a escutam docilmente;
- e) o **educador** é o que disciplina; os **educandos**, os disciplinados;

- f) o **educador** é o que opta e preserva sua opção; os **educandos**, os que seguem a prescrição;
- g) o **educador** é o que atua; os **educandos**, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o **educador** escolhe o conteúdo programático; os **educandos**, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o **educador** identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o **educador**, finalmente, é o sujeito do processo; os **educandos**, meros objetos.” (grifo nosso)

O educador, nesta pedagogia, é o centro das atenções; é quem propõe, dirige e avalia as atividades, sob uma repressão ameaçadora de punição e castigos aos alunos; por isso é que o erro cometido pelo aluno no cotidiano da sala de aula é recriminado. Esse erro poderia ter significados para o professor, como a sua própria limitação na dominação de alguns conteúdos.

A atitude do professor diante do erro, no relacionamento com o aluno, nesta concepção, é de repúdio e rigidez no cumprimento correto das atividades. Errar é algo difícil de ser aceito na escola, porque sai fora do padrão estabelecido pela sociedade, que impõe uma cultura do certo diante das crianças.

O professor procura um culpado para não ser só ele o responsável pelo erro do aluno; não consegue perceber que a situação da sala de aula, às vezes, não favorece um crescimento adequado a esse aluno, tratando o erro como parte do processo que a criança está construindo juntamente com seu conhecimento. Seria necessária uma relação democrática e uma atitude construtivista a se deparar com tais situações.

Esses procedimentos são esperados por nós. Estamos caminhando para uma mudança mais significativa e compreensiva, no entanto, temos raízes fortes na educação bancária, como nos mostra FREIRE (id. *ibid*:60): *se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida.*

A educação bancária foi impregnada na sociedade para a continuidade da dominação da classe detentora do poder, no intuito de domesticar os oprimidos a cada vez mais se

subordinarem às suas ordens, adequando-se no mundo que criam, aceitando passivamente o estado que lhes conferem, pois sua prática de narração dos conteúdos, suas avaliações de verificação para a promoção, sua autoridade sobre a disciplina rígida, trazem consigo a negação de um pensar autônomo e verdadeiro.

Nesta perspectiva, o educador bancário contribui para o sucesso desta educação com sua prática, no sentido de:

“Entre permanecer porque desaparece, numa espécie de morrer para viver, e desaparecer pela e na imposição de sua presença, o educador “bancário” escolhe a segunda hipótese. Não pode entender que permanecer é buscar ser, com os outros. É con-viver, simpatizar. Nunca sobrepor-se, nem sequer justapor-se aos educandos, des-sim-patizar. Não há permanência na hipertrofia.” (id. ibid:66)

No entanto, esse professor foi formado dentro dos princípios da escola tradicional, bancária, que lhe dá toda liberdade e autoridade, onde é superior, pelo menos, dentro do seu ofício.

E é através da *conscientização* que Freire propõe a educação problematizadora, que vem contrapor-se a toda visão de educação bancária estabelecida ao longo dos anos, impondo uma visão de *homem “vazio”* à espera do preenchimento dos conteúdos prontos trazidos pelo mundo a uma consciência mecânica, passiva e compartimentada.

A educação problematizadora traz uma concepção de homem consciente de suas ações com o mundo e com os sujeitos inseridos neste mundo:

“...a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimento” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.”(id. ibid:68)

A educação proposta por Freire prioriza a tomada de consciência, de não ser nem menos e nem mais, mas ser o que é, um sujeito inserido na sociedade, capaz de interagir com os outros, possuidor de uma inteligência construtiva e dinâmica e, acima de tudo, um sujeito transformador, livre e responsável pelo desenvolvimento de seu país. Mas, para se obterem tais mudanças, é necessário que se firme uma relação recíproca entre professor e aluno dentro da dialogicidade, partindo do pressuposto de que:

“...o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.”(id. ibid:68)

A relação que se organiza entre professor/aluno no contexto desta pedagogia é, no nosso entender, fundamental para a construção social do conhecimento de ambos, porque esse conhecimento não é algo estático, sem cor, sem vida, é um conhecimento que vem crescendo e aperfeiçoando-se, ao longo dos tempos, na história da humanidade.

A educação problematizadora não faz desaparecer a figura do mestre; pelo contrário, ele assume um papel fundamental neste contexto, (re)fazendo sempre o ato cognoscente em parceria com o educando, em um jogo de criação e invenção de novas formas de se construir um conhecimento real e investigativo em um processo dialógico, proporcionando aos educandos momentos de aprendizagem mútua: educador-educandos, educandos-educandos e educandos-educador.

Nesta relação de reciprocidade, a educação caminha para uma efetivação do sujeito inserido na sociedade, na sua história de vida e em seu meio cultural, compreendendo seu papel de cidadão e sujeito desse mundo.

Como preconiza FREIRE (id. ibid:70):

“Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros,

num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a torna-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.”

Paulo Freire construiu uma teoria pensando em um sujeito jovem ou adulto, possuidor de uma mentalidade mais desenvolvida, no que tange à vivência, por isso traz sempre a visão de reflexão e conscientização do mundo e da sociedade na qual está inserido. No entanto, pode-se interpretá-la e aplicá-la na educação de nossas crianças, como já foi demonstrado por Madalena Freire(1993), em um trabalho com alfabetização de crianças, estou ousando ocupar seus princípios, especialmente sobre a relação professor/aluno, que muito está contribuindo, como já descrevi e como o próprio autor fala sobre sua teoria, enfatizando o trabalho com as crianças:

“Eu concluiria dizendo a vocês e a todos: é possível e é preciso fazer com as crianças um tipo de educação criadora, desinibidora, uma educação que não tem limite, nas crianças, o direito de perguntar; uma educação que, inclusive, sugira na prática, à criança, que ela jamais morra como criança. O que vale dizer que, mesmo quando chegue à minha idade, insista em continuar sendo a criança que foi.”FREIRE (1986:94)

Uma pequena citação constituída de um grande valor educativo de vida e de existência: nunca deixar de ser aquela criança que fomos um dia, e como diria Freud, *a educação é uma profissão impossível*, porque o educador se “esquece” de que um dia foi criança, perde a ingenuidade, a doçura, a cativante expressão infantil e se relaciona com seus alunos - crianças - com atitudes autoritárias, repreendendo-as, muitas vezes impedindo-as de se comportarem como crianças que são e estas obedecem ou obedeceram, para não serem prejudicadas depois.

Com a evolução dos tempos, as crianças foram se desenvolvendo de uma tal maneira que hoje chegam à escola e não aceitam ser mais domesticadas como antes; já possuem uma consciência firme e determinada para o que querem, mesmos aquelas menos favorecidas, que, apesar de não terem contato com tantos meios de comunicação, tecnologias avançadas, como o computador, vídeo game, brinquedos sofisticados, já entendem que podem ter uma educação mais voltada para sua realidade. Esse é o salto qualitativo que a Pedagogia Libertadora trouxe para nossa população.

Com essa visão, não é mais possível aceitar que a relação professor/aluno continue tendo um comportamento autoritário, rígido e superior. É necessário que se conscientizem do

seu papel e percebam a importância daquilo que o aluno traz na sua bagagem sócio-histórico-cultural, e, partindo desses conhecimentos, (re)construam-nos em bases construtivas-libertadoras. Porque *a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham.* (FREIRE, 1987:72)

Como diz COSTA (1992:44), o banho da consciência cognoscente no mundo e os conhecimentos daí originados e partilhados dialogicamente e problematicamente entre educador/educando e educandos/educadores são as notas motrizes que, extrapolando uma visão pedagógica ingênua de mundo, extrapolam o próprio pedagógico e mergulham no mundo com força alternativa. Transformam o mundo, a consciência de mundo e até mesmo o mundo da consciência, enquanto lugar de convencimento da vontade libertadora, tornando-se parte essencial desse mundo.

Para essa atitude de mediador e auxiliador da aprendizagem, o professor tem sua função específica, buscando superar a rigidez e a autoridade que existia por meio de uma ação democrática, assumindo com responsabilidade e competência suas tarefas cotidianas em um diretivismo libertador. Como disse FREIRE (1986:203):

“...o educador libertador nunca pode manipular os alunos e tampouco abandoná-los à própria sorte. O oposto de manipulação não é laissez-faire, nem a negação da responsabilidade que o professor tem na direção da educação. O professor libertador nem manipula, nem lava as mãos da responsabilidade que tem com os alunos. Assume um papel diretivo necessário para educar. Essa diretividade não é uma posição de comando, de “faça isso” ou “faça aquilo”, mas uma postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto. Chamo essa posição de radical democrática, porque ela almeja a diretividade e a liberdade ao mesmo tempo, sem nenhum autoritarismo do professor e sem licenciosidade dos alunos.”

Encontrei uma definição do papel do professor libertador em Paulo Freire que demonstra a atitude que ele pode e deve tomar diante dos alunos, sabendo que seu comportamento não será de dominador, mas de uma pessoa mais experiente que seus alunos, por isso diferente destes, pois é mais velho, obteve mais informações, é mais consciente dos problemas sociais e já sabe das possibilidades que existem para a mudança efetiva na eliminação de opressores e os oprimidos na educação.

O professor libertador é aquele que, de posse destas idéias, tem claro que ensinar não consiste em transferir conhecimentos, memorizar conteúdos, mas criar uma ambiente propício para a produção e construção de conhecimento, onde os mestres aprendem e ensinam o que foi aprendido em parceria com a realidade de seus alunos, aprendendo sempre mais juntamente com estes em uma constante busca epistemológica. Segundo MOURA (1998:95):

“Essa compreensão exige do educador o entendimento de que ensinar é desenvolver a atitude de respeito com os educandos e consigo mesmo. Respeito devido à autonomia do ser do educando e da sua identidade, ao seu poder de criação e de criticidade, as suas diferenças culturais: sua linguagem, sintaxe, semântica e “prosódia”. Essa atitude requer do educador o conhecimento sobre o inacabado do homem de sua inclusão e que o leva a um permanente movimento de busca. O conhecimento sobre sua capacidade de aprender para transformar, para intervir, implicando suas habilidades de aprender a substantividade do objeto aprendido.”

Analisando estes aspectos, não tenho dúvidas de que essa função do professor é uma postura necessária para o contexto educacional. Um educador firme e com virtudes reais de um homem de bem, esperançoso por transformações que, participando deste processo, deixa sua parte gravada na história.

Paulo Freire nos alertou para a diferenciação dos profissionais da educação bancária e da educação libertadora; uma consciência de extrema lucidez e um olhar “futurista”, como ele mesmo denominou sua teoria. Apesar dessa clareza, recebeu várias críticas sobre seu trabalho, desde as bases epistemológicas até o lado machista expresso em sua linguagem escrita. Mas, tendo oportunidade de responder a algumas das críticas, o autor, ousando mais uma vez, escreve *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, por volta de 1992. Um livro que retratou toda a mudança de pensamento efetuada pelo autor durante os anos que se seguiram desde a publicação da *Pedagogia do Oprimido*, mudanças essas apenas na atualização dos dados e das viradas sociais. Ali responde a algumas críticas e (re)afirma suas idéias sobre a educação bancária, domesticadora e a educação libertadora, dialógica e problematizadora, enfatizando a necessidade real da transformação do comportamento e da atitude diante da relação professor/aluno.

A primeira parte do livro, encontra sua ego-história, (re)vivendo, desde o início, seus momentos de educador. Escreve passagens interessantes que mostram um ser humano

preocupado com seu próximo e com a realidade de seu país. Como ele mesmo diz, *nesta fase de retomada da Pedagogia, irei apanhando aspectos do livro que tenham ou não provocado críticas ao longo desses anos, no sentido de explicar-me melhor, de clarear ângulos, de afirmar e de reafirmar posições (FREIRE, 1992:66).*

Freire (id. *ibid*:78), continua a destacar que:

“Respeitar os educandos, porém, não significa mentir a eles sobre meus sonhos, dizer-lhes com palavras ou gestos ou práticas que o espaço da escola é um lugar “sagrado” onde apenas se estuda e estudar não tem nada que ver com o que se passa no mundo lá fora; esconder deles minhas opções, como se fosse “pecado” preferir, optar, romper, decidir, sonhar. Respeitá-los significa, de um lado, testemunhar a eles a minha escolha, defendendo-a; de outro, mostra-lhes outras possibilidades de opção, enquanto ensino, não importa o quê...”

Na esperança, continua a testemunhar uma visão democrática e dinâmica do professor libertador e do aluno ativo e participante de sua vida educacional. A relação professor/aluno prossegue de mãos dadas, numa parceria, onde ensinar rima com o aprender e o aprender com o ensinar, viabilizando as trocas de experiências. Assim:

*“...toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido - a ser re-conhecido e conhecido - o conteúdo, afinal. Os métodos com que o sujeito ensinante se aproxima do conteúdo que medeia o educador ou educadora do educando ou educanda. Na verdade, o conteúdo, por ser objeto cognoscível a ser re-conhecido pelo educador ou educadora enquanto o ensina ao educando ou educanda que, por sua vez, só o aprende se o apreende, não pode, por isto mesmo, ser puramente transferido do educador ao educando. Simplesmente no educando depositado pelo educador.” (id. *ibid*:109)*

Essa prática educativa que tanto o autor defendeu é a que consideramos construtiva, vindo mediada pelo diálogo, tão bem retratado na *Pedagogia da Esperança*, onde se podem tirar as dúvidas ou interrogações deixadas na *Pedagogia do Oprimido*, como por exemplo, a de que o diálogo não estabelece uma igualdade entre professor ou professora e os alunos ou alunas; apenas marca a forma democrática existente entre eles ou elas, pois ambos são possuidores de características diferentes. Enfatiza o autor que:

“Não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosíssimo do professor ou da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começa pensar do educando. Pelo contrário, quando o pensamento crítico do educador ou da educadora se entrega à curiosidade do educando. Se o pensamento do educador ou da educadora anula, esmaga, dificulta o desenvolvimento do pensamento dos educandos, então o pensamento do educador, autoritário, tende a gerar nos educandos sobre quem incide, um pensar tímido, inautêntico ou, às vezes, puramente rebelde.” (id. ibid:118)

Concordo com o autor quando afirma que o professor autoritário inibe o aluno de se mostrar durante as atividades, tornando-o um ser passivo, acrítico e cumpridor dos mandos e desmandos da classe dominante; o que, ao contrário, não acontece com os alunos de professores democráticos, libertadores, de consciência clara e viva da sua realidade, transferindo esse sentimento para seu aluno, colaborando e recebendo colaboração para o desenvolvimento intelectual, moral, político e social de ambos no processo histórico dos indivíduos.

Observo, neste sentido, que Freire sempre defendeu uma educação que se preocupasse com os saberes que o aluno trazia para dentro da escola, no entanto, na escola, os professores não levavam isto em consideração, tornando a relação de ambos um clima de superioridade: o professor é o que sabe e o aluno o que não sabe nada. Para um Pedagogia Progressista, é necessário, a educadores e educadoras,

“...jamais subestimar ou negar os saberes de experiência feitos, com que os educandos chegam à escola ou aos centros de educação informal. Evidentemente que há diferenças na forma como lidar com esses saberes, (...) Em qualquer um deles, porém, subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sócio-cultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. Talvez seja mesmo o fundo ideológico escondido, oculto, opacizando a realidade objetiva, de um lado, e fazendo, do outro, míopes os negadores do saber popular, que os induz ao erro científico.”(id. ibid:85)

A idéia acima demonstra um dos fatores que pode levar o educando a não reconhecer os saberes que este traz para a escola, negando e até mesmo repudiando-os, com a desculpa de que são saberes populares e não servem para a educação culta da sociedade, sem se dar a chance de o aluno mostrar seu potencial através dos seu modo de ver o mundo que o rodeia.

A escola tradicional vem alicerçada nestes parâmetros de negação aos saberes da criança, inculcando os seus saberes, repudiando os erros e castrando a criatividade e a espontaneidade do ser humano que ali se encontra, apagando todo o colorido com que pintará a escola antes de estar lá dentro, ocasionando a evasão e a repetência de um número considerável de crianças da classe desfavorecida da sociedade.

A educação libertadora tem um papel importante a seguir na construção de educadores e educadoras progressistas, e especialmente de trabalhar com os educandos para que se assumam como educandos, parafraseando FREIRE (id. *ibid*:47), reconhecendo-os como sujeitos capazes de conhecer e que querem conhecer, na relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos: o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior - o de conhecer, que implica re-conhecer. O educando torna-se realmente educando quando e à medida que vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não à medida que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos ou dos conteúdos.

Esta relação de conhecimento é que quero destacar nas práticas das correções dos erros em sala de aula. Trabalhar em uma dinâmica de sala de aula libertadora é reconhecer os erros de nossos alunos, identificá-los, mostrá-los aos alunos e, em uma interação dialógica, contribuir para sua superação. Esta superação deverá vir de um comportamento dialético de ação-reflexão-ação diante do erro, porque, segundo FREIRE (id. *ibid*:102), *na perspectiva dialética, o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos. É bem verdade que temos de fazê-lo não arbitrariamente, mas com os materiais, com o concreto de que dispomos e mais com o projeto, com o sonho por que lutamos.*

Devemos construir nosso espaço no mundo para conseguirmos ultrapassar as barreiras existentes entre os opressores e os oprimidos, e a educação é um dos meios capazes de realizar tal sonho. Hoje, não estamos tão longe desse acontecimento como era nos anos 60, 70 e 80. Estamos entrando para o terceiro milênio com esperanças de mudanças e transformações na área educacional e com certeza Paulo Freire é uma das figuras importantes e atuantes para tal feito, porque sua prática implica:

“...sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende, aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido - a ser re-conhecido e conhecido - o conteúdo, afinal. Os métodos com que o sujeito ensinante se aproxima do conteúdo que medeia o educador ou educadora do educando ou educanda. Na verdade, o conteúdo, por ser objeto cognoscível a ser re-conhecido pelo educador ou educadora enquanto o ensina ao educando ou educanda que, por sua vez, só o aprende se o aprende, não pode, por isto mesmo, ser puramente transferido do educador ao educando. Simplesmente no educando depositado pelo educador.”(id. ibid:109)

Cheguei a um ponto fundamental da teoria de Freire sobre a relação professor/aluno no cotidiano da sala de aula, onde o educador ou educadora não destaca sua prática no aluno, no conteúdo, nos métodos, nem em si mesmo, mas centra sua prática educativa em uma sintonia coerente com todos esses elementos, tornando-os um conjunto de significações para o crescimento e o desenvolvimento de todos os envolvidos neste contexto.

A relação professor/aluno destaca-se em uma equilibração dos dois pólos, em consonância com o aprendizado de ambos, mediados pelo interesse e a vontade de se constituírem sujeitos responsáveis pela história da humanidade e de sua própria história, conscientes da responsabilidades que assumem ou irão assumir.

Paulo Freire nos deixou um legado de obras e uma considerável e valiosa produção corpo-a-corpo na constituição de sua Pedagogia para as buscas em educação para o novo milênio. Um dos últimos escritos publicados pelo autor foi *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, que, no meu entender, é a superação de um autor, mentor, idealizador, colaborador e incentivador da prática educacional libertadora. Nesse livro, Freire retrata, com grande clareza e atualidade, toda sua sabedoria de um educador comprometido com a transformação de seu povo e os saberes necessários para uma prática educativa problematizadora em busca da autonomia.

Encontrei, na referida obra, uma continuidade para futuros estudos relacionados à temática deste estudo, com a intenção de trabalhar com a formação continuada do professor em serviço para a conscientização e transformação de seu pensamento e de sua prática, envolvida em um suporte teórico libertador-construtivista, sem perder de vista a visão sócio-histórico-cultural dos seres humanos.

OLIVEIRA apud FREIRE (1996:10) fala da obra e do autor como uma transformação de suas idéias que, *retomadas nesta obra resgatam de forma atualizada, leve, criativa, provocativa, corajosa e esperançosa, questões que no dia a dia do professor continuam a instigar o conflito e o debate entre os educadores e as educadoras.*

Para toda uma transformação o autor faz algumas exigências aos saberes necessários à prática educativa, que muito contribuem para a reflexão no presente momento, como, por exemplo, a de que o sujeito envolvido nesta trama deve pensar certo, porque:

“A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a intelegibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.”

O pensar certo para Freire é que conduz o educador ou educadora a desafiar seus alunos e a si mesmo, porque, neste constante vir-a-ser, tornamo-nos capazes de interagir com o outro, permitindo trocas de informações e conhecimentos necessários para a construção dos nossos saberes. E essas trocas são as que impulsionam nossa inteligência a sempre buscar novas idéias e ações.

Tomei emprestada a fala de FREIRE(1996:43), para a continuidade dos meus estudos, viabilizando, para o futuro, a formação continuada dos professores, tendo um momento fundamental e importante que é o da reflexão crítica sobre sua própria prática, distanciando-se dela por algum tempo para melhor observá-la, e assim, poder visualizar uma maneira de mudar. *É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.*

O professor que tem a oportunidade de refletir sobre sua própria prática é capaz de reconhecer seu papel diante de seus alunos e perceber o quanto são importantes seus atos pensados, porque, na vida dos educandos, um simples movimento, gesto ou uma pequena palavra proferida pelo professor pode ter um considerável significado para a vida do educando. Quem de nós não tem guardada alguma coisa de um professor que nos marcou.

Assim, o livro *Pedagogia da Autonomia* nos trouxe uma verdadeira lição democrática dos saberes exigidos e necessários para uma prática educativa progressista transformadora, para a qual estamos encaminhando nossas novas hipóteses de trabalho futuro, na construção de um pensar certo e coerente com as situações enfrentadas no dia-a-dia da escola com nossos alunos, seres sócio-histórico-culturais, inacabados e esperançosos com nós, por dias melhores, porque:

“Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.” (id ibid:77)

Pode-se visualizar nestas palavras uma aproximação teórica entre os teóricos estudados nesta dissertação, em relação às considerações expressas das origens do homem na sociedade como um ser único e diferenciado dos outros animais, que se desenvolve por meio do contato com outros seres humanos mais experientes, em um processo dialógico.

3.6. A dialogicidade no contexto da relação professor/aluno: Paulo Freire e Vygotsky uma aproximação teórica possível.

Realizar uma aproximação teórica entre Paulo Freire e Vygotsky é uma ousadia e uma tentativa de mostrar a utilização e praticidade dos autores em diferentes conteúdos, subsidiando um estudo voltado para a visão dos professores sobre a relação professor/aluno diante do erro na construção social do conhecimento.

Essa aproximação, por vezes, pode tornar-se um tanto conflituoso, no entanto é necessário centrar-se na viabilidade de temática que liga um ao outro ou certas de que existem outras considerações contrárias a essas expostas no presente trabalho, mas a intenção é trabalhar naquilo que estabeleci como princípios norteadores de ambas as teorias - a dialogicidade.

Apesar dessa situação, tenho claro que Freire e Vygotsky, na construção de suas teorias, buscaram subsídios teóricos de autores que os antecederam, para se firmarem em proposições e idéias já questionadas, analisadas e comprovadas. Não pesquisaram no vazio, suas produções científicas fundamentaram-se na relação teoria-prática.

Como afirma MOURA (1998:18), *Vygotsky faz um estudo exaustivo das psicologias da época, Freire analisa a sociedade capitalista, a educação bancária predominante, enche-se de sua vivência prática e vai construindo sua pedagogia, ao longo de toda sua vida.*

A escolha dos autores para o estudo deste trabalho não foi feita aleatoriamente ou sem uma reflexão séria sobre o assunto, mas passou por alguns momentos de decisões difíceis e até contraditórias, para se chegar a um denominador comum, ou a uma conjunção, que consegui estudando, lendo e dialogando com os colegas de caminhada.

No início o que mais me chamava atenção era a questão epistemológica dos autores, suas vivências em diferentes contextos e tempos. Mas fui encontrando pontos em comum entre ambos, como no alicerce de suas teorias: o materialismo histórico e dialético se destacava, em Vygotsky mais claramente e em Freire um pouco mais reservado, porque o autor se dizia simpatizante das idéias de Marx e Engels, sem adotá-la como mola mestra, como o fez Vygotsky.

Percebi que, apesar destas diferenças, uma aproximação pode-se dar nas perspectivas práticas de seus estudos, como: a visão de que o ser humano é o único ser vivo capaz de pensar e refletir sobre suas atitudes e comportamentos por possuir “funções psicológicas superiores” (Vygotsky) e que o indivíduo é um ser sócio-histórico-cultural de seu tempo e que, através do diálogo, na interação com o outro, se desenvolve.

O leitor, ao chegar a este ponto, já tem clara nossa intenção de estudo diante dos autores escolhidos: um auxiliou na questão do “erro” e o outro na questão da relação professor/aluno; no entanto, há alguns pontos em que se identificam. Assim, o trabalho não pode ser considerado eclético, mas resultado da confluência de duas teorias que possuem saberes necessários para uma prática educativa construtivista-libertadora.

A linguagem desempenha uma função importante nas duas teorias e este é o ponto alto da ligação entre ambos, porque dão uma atenção especial para a linguagem verbal, o diálogo entre os pares através da palavra, que, para Freire é o ponto central do diálogo entre os homens, permitindo a dinâmica da práxis - ação e reflexão. A linguagem falada torna-se mediadora do homem com o mundo, podendo até levar à transformação deste. Já Vygotsky tem na palavra a chave mestra de seus estudos, considerando-a como um signo importante e essencial para o desenvolvimento histórico-cultural, através da transformação das funções naturais de inteligência para as funções psicológicas superiores do indivíduo.

A idéia de que o diálogo, a palavra, são responsáveis por várias mudanças no indivíduo, é uma consonância nas teorias, e, em se tratando de linguagem, a escrita também se apresenta como relevante em ambos os autores, que comungam da hipótese que esta é um instrumento importante de comunicação e desenvolvimento da memória.

Segundo MOURA (1998:269):

“Para Freire, a apropriação da escrita constitui-se uma das formas de os sujeitos compreenderem as suas próprias realidades e as realidades do mundo, permitindo que esses sujeitos mudem sua concepção de mundo e busquem formas de intervir no mundo. Para Vygotsky, a apropriação da escrita pelos sujeitos, através da intervenção do outro, permite-lhes intervenções mais planejadas e voluntárias, engendrando, conseqüentemente, o desenvolvimento de novos aprendizados que provocam novas funções superiores de inteligências.”

Para os dois autores, tanto a linguagem escrita como a falada, quando envolvidas pelos indivíduos, produzem processos cognoscentes e interventivos, desenvolvendo a inteligência de modo construtivo e dinâmico. Para o primeiro, a linguagem ocasiona uma mudança de consciência, tornando-a mais crítica na organização e na relação com a realidade em que vive, tornando o sujeito um ser capaz de opinar, refletir, analisar e questionar tudo o que lhe interessa, o que é necessário para o seu crescimento. Para Vygotsky, a escrita deve interiorizar-se no indivíduo para possibilitar novos conhecimentos, novas criações, novas idéias, rompendo com velhos esquemas e proporcionando novos comportamentos e atitudes intelectuais.

Concordo com MOURA (id. Ibid:69), quando diz que os dois autores *mostram que a “apropriação” da linguagem escrita é o resultado da relação entre o desenvolvimento da linguagem verbal, do pensamento e da representação da realidade. Para Vygotsky, e entendemos que para Freire também, essa representação se faz a princípio em forma de “rascunho mental”, através do pensamento, da linguagem interior, para chegar do processo de ensino-aprendizagem à produção da linguagem enquanto um sistema de comunicação real*, tornando a linguagem um instrumento complexo de ser adquirido, aprendido e apreendido, determinando atitudes de coragem, disciplina, reflexão e agindo ativa e criadoramente.

Para que essas considerações ganhem espaços e continuidade no sistema educacional, tanto um autor como o outro consideram as influências sócio-culturais um meio para o desenvolvimento dos sujeitos na construção do conhecimento, analisando-se a capacidade que o ser humano possui de aprender e desenvolver, de trabalhar, de se relacionar com a produção, modificando, assim, o meio em que está inserido.

Neste contexto, Freire destaca que as relações entre indivíduos e o mundo se dão em um espaço físico, histórico e cultural e as idéias de Vygotsky assemelham-se muito às de Freire, mostrando que o desenvolvimento das funções superiores ou da inteligência cultural do ser humano se dá na evolução biológica, fisiológica, histórica e cultural, transformando suas concepções e seu modo de ver e agir no mundo.

Um outro ponto de aproximação entre os autores é destacado por MOURA (id. *ibid:272*):

“Para Freire, através das relações dialógicas ocorridas na escola, haverá a possibilidade de o sujeito sair do estágio de transição de consciência ingênua para o estabelecimento da consciência crítica sobre si e sobre a realidade, de forma a realizar intervenções nessa realidade; no caso de Vygotsky, a intervenção da instituição cultural deve ser dar através de um ensino-aprendizagem que se encaminhe na direção de possibilitar o desenvolvimento das “zonas de desenvolvimento proximal” que engendre no sujeito formas culturais de inteligência.”

A educação para os autores é uma forma de fazer emergir o ser humano, especialmente o da classe popular, fazendo-o participar consciente (Freire) e inteligentemente (Vygotsky) nos

caminhos da construção de sua identidade dentro da sociedade em que vive, pois ambos defendem uma educação empenhada pedagógica e politicamente com a população minoritária desta sociedade.

A aproximação teórica entre os autores torna-se possível a partir de análises e reflexões sobre suas teorias, razão pela qual foram estudadas e empregadas nesta pesquisa. Embora não sejam idênticas, ambas contribuíram, cada uma com suas especificidades necessárias ao momento e poderão nos próximos estudos modificar ou complementar o campo teórico.

“Admitidamente, todos nos esforçamos por evitar erros; e deveríamos ficar tristes ao cometer um engano. Todavia, evitar erros é um ideal pobre; se não ousarmos atacar problemas tão difíceis que o erro seja quase inevitável, então não haverá crescimento do conhecimento. De fato, é com as nossas teorias mais ousadas, inclusive as que são errôneas, que mais aprendemos. Ninguém está isento de cometer enganos; a grande coisa é aprender com eles.”

Karl Popper

CAPÍTULO 4

Uma visão de professores sobre a relação professor/aluno diante do erro construtivo.

*P*ara melhor enunciar as perspectivas metodológicas do trabalho, dedico este capítulo para esclarecer minha caminhada no decorrer da pesquisa, do como foi realizada, os sujeitos envolvidos, a realidade encontrada, a modalidade da pesquisa e a catalogação das respostas dadas pelos sujeitos nas entrevistas.

Tive no momento da realização da pesquisa, a preocupação de viabilizar uma investigação concreta, com a visão voltada para o cotidiano da sala de aula. O significado dado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, foi meu foco de atenção especial, tentando através da fala do professor captar suas opiniões e visões sobre o assunto, ou seja, a maneira como encaram as questões que estão sendo focalizadas, discutindo com os mesmos, para que o trabalho se torne um material necessário aos profissionais da educação interessados pela temática.

O estudo contou com uma pesquisa do tipo qualitativa, onde através de entrevistas colhi as informações necessárias para a análise das respostas frente às hipóteses teórico-práticas que realizei no decorrer deste estudo.

A preocupação maior foi com o processo que se efetiva no dia-a-dia da sala de aula do que com o produto, verificando como os "erros" se manifestam nas atividades dos alunos, nos procedimentos do professor e nas interações construtivistas cotidianas entre sujeito e objeto ou vice-versa, retirados dos depoimentos dos professores.

4.1. Perspectivas Metodológicas

4.1.1. Preparação, delimitação e ação: a pesquisa

A escolha do caminho metodológico segue os passos da pesquisa qualitativa que se deu por acreditar em uma visão mais detalhada e mais próxima do objeto de análise que priorizei para o estudo. Porque como esclarece CHIZZOTTI (1991:79):

“A abordagem qualitativa parte do fundamento que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.”

Observo assim, que a pesquisa qualitativa em educação se preocupa com questões que vinculam o sujeito ao objeto, ligado a um conhecimento significativo daquilo que estamos buscando em um determinado assunto, onde tanto o sujeito como o objeto são peças fundamentais para a evolução da investigação.

Montei um esboço da pesquisa, formulando questões a serem dirigidas aos professores, leituras necessárias para um melhor redimensionamento da pesquisa e a escolha do campo de ação.

Neste momento tinha uma preocupação com a escolha da instituição para a realização da pesquisa, pois diante da diversidade de escolas comecei a delimitar aspectos que mais se assemelhassem com os objetivos propostos.

Assim, priorizei uma escola que atendesse da pré-escola a 4ª série do ensino fundamental, pois as hipóteses giravam nestas séries, onde os alunos estão iniciando seu contato com o mundo escrito e falado dentro de um sistema formal e sistemático. Além de ser um campo que a autoridade do professor, as correções e as avaliações são bem mais severas, porque o professor está mais próximo de seu aluno e se considera o sujeito máximo do processo.

Delimitada as séries que iria trabalhar, selecionei uma escola municipal, pela flexibilidade, pelo acesso mais próximo da nossa realidade e por se dedicar ao ensino das séries classificadas.

Fui recebida com muito atenção por parte da direção, supervisão e professores, tinha a intenção de fazer a pesquisa em trinta dias, mas permaneci lá por mais ou menos uns sessenta dias, conhecendo o ambiente, as pessoas, familiarizando com as ações e deixando que os sujeitos se adaptassem à presença de uma pesquisadora na escola. entrevistando o quadro docente, as supervisoras, a diretora adjunta e a diretora.

A escolha dos meses de novembro e dezembro de 1997 para a realização da pesquisa não aconteceu por acaso, mas por uma análise e reflexão direcionada para aquilo que eu pretendia. No entanto tiveram pontos positivos e pontos negativos.

Nos pontos positivos, posso citar o momento de avaliação dos alunos e professores que acontece nos finais de ano, ocasionando uma reflexão por parte dos professores, supervisores e direção da escola para nomear os sucessos e os fracassos ocorridos durante o ano letivo que estava por acabar.

E nos pontos negativos, foi a correria que o final de ano traz, motivada para o término das atividades escolares, onde professores e demais segmentos da escola estão estressados e

resistem em parar suas atividades por alguns minutos e responder questões para uma pesquisa, sem contar no receio que sentem em estarem expondo seus pontos de vistas, seu cotidiano, sua realidade para tal trabalho.

No entanto, tive a adesão de treze professores, dos dezessete vinculados à escola. Quatro professores se recusaram a participar da pesquisa por motivos, de acordo com eles, particulares.

Cada entrevista durou em torno de trinta a quarenta minutos, variando de acordo com cada professor, com exceção de duas que responderam o necessário, sem dar maiores informações ou exemplos como a maioria.

Quatro questões nortearam todas as entrevistas²⁹, que na dinâmica do diálogo suscitavam outras. Me ocupei de um gravador para o registro do discurso, porque é um instrumento que, apesar de poder inibir alguém, é a maneira mais prática de não perder nenhuma informação.

O assunto é difícil de ser tratado e, na maioria das vezes, o sujeito não encontrava uma maneira adequada para se expressar, ocasionando a parada, a mudança de palavras, e até idéias, para melhor redimensionar as questões, facilitando para o entrevistado.

Os dias se estenderam pela dificuldade de encontrar um horário adequado às professoras para a entrevista, pois não queria quebrar a rotina, mas estava lá para a realização da pesquisa. Por isso, às vezes, ia um período e entrevistava apenas um ou dois sujeitos, de acordo com os horários estabelecidos por cada um.

Após a gravação, transcrevi os depoimentos na íntegra e realizei um extenso trabalho de encontrar pontos chaves, catalogação e análise das respostas na qual estão expressas a

²⁹ Empreguei entrevistas com roteiro por ser mais flexível, permitindo um maior diálogo entre o entrevistador e entrevistado. O roteiro com as questões utilizadas está inserido no primeiro capítulo deste trabalho.

partir deste capítulo, que não apresentará as repostas na íntegra, mas transcrevi os parágrafos ou frases “ipsis literis”, onde o entrevistado manifesta sua opinião sobre a pergunta realizada³⁰.

4.1.2. Sujeitos da pesquisa

Como já me referi anteriormente, participaram da pesquisa como sujeitos, treze professoras, duas supervisoras, a diretora adjunta e a diretora, totalizando dezessete entrevistadas.

A formação acadêmica desses sujeitos variam assim: três têm apenas o magistério; dez são formadas em Pedagogia com habilitações variando em administração escolar, supervisão e orientação; três cursaram a licenciatura de História e um a de Geografia. E cinco professoras desse total possuem pós-graduação em nível de especialização.

O que nos chamou atenção com relação às entrevistadas foi o tempo de serviço no município, que variou de seis a vinte e dois anos, ministrando aulas nas séries iniciais e a maioria delas na mesma escola.

As professoras que participaram da pesquisa mostraram-se receptivas, dispostas a responderem as questões e curiosas para lerem suas falas após a transcrição das fitas. Com esse compromisso, transcrevi literalmente as falas e levei para que cada uma lesse a sua parte, algumas deram uma olhada apenas, mas não mudaram o que haviam falado, pois se surpreendiam ao lerem seus discursos.

³⁰ As entrevistas estão em anexo.

4.1.3. Modalidade de pesquisa

A decisão de realizar um estudo nas linhas gerais da pesquisa qualitativa vem me acompanhando desde o primeiro trabalho científico que fiz, pela própria dinâmica do tema e das bases teóricas que vem juntamente com os estudos.

Trabalhar com o erro em uma visão construtivista, ou histórico-cultural mediatizado por uma educação libertadora, suscita uma linha metodológica mais construtivista, aberta para novas contribuições, como retrata SANTOS FILHO & GAMBOA (1995:09):

“...as opções da pesquisa não se limitam à escolha de técnicas ou métodos qualitativos ou quantitativos, desconhecemos suas implicações teóricas e epistemológicas. As opções são mais complexas e dizem respeito às formas de abordar o objeto, aos objetivos com relação a este, às maneiras de conceber o sujeito, ou os sujeitos, aos interesses que comandam o processo cognitivo, às visões de mundo implícitas nesses interesses, às estratégias da pesquisa, ao tipo de resultados esperados, etc.”

Sob a luz de tais idéias me centrei para viabilizar um estudo de análise das falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa com um enfoque qualitativo, visto o campo de ação teórico, porque a pesquisa qualitativa busca inserir o pesquisador no ambiente da investigação, levando-o a um contato direto com o seu objeto.

Foi assim que comecei a visualizar melhor a realidade educacional diante do conteúdo encontrado nas entrevistas, apesar de ser uma faca de dois gumes, porque na fala os professores podem forjar uma prática, escondendo sua verdadeira ação em sala de aula. No entanto, estou tendo o maior cuidado de observar esses aspectos, fazendo deles uma análise mais detalhada sobre o assunto.

A pesquisa qualitativa tem como objetivo principal descrever, com um rigor conceitual, a essência daquilo que se percebeu no olhar do cotidiano de uma forma compreensível para o leitor, respeitando as exigências de uma pesquisa científica.

Segundo Martins in FAZENDA (1989:58) :

“Na pesquisa qualitativa, uma questão metodológica importante é a que se refere ao fato de que não se pode insistir em procedimento sistemático que possam ser previstos, em passos ou sucessões como uma escada em direção à generalização. Pode-se já visualizar que uma teorização dedutiva está excluída das análises qualitativas.”

Desta forma, sai a campo com algumas hipóteses a serem trabalhadas, mas com aberturas passíveis de serem modificadas no decorrer do processo em ação. Porque o problema do presente estudo é um assunto rotulado e visto como um obstáculo para a prática educacional, percebidos pelos educadores e demais segmentos da escola como algo parcial e fragmentado.

Com vistas a tais observações, a identificação e delimitação do problema pressupôs minha imersão na vida, no contexto e nas circunstâncias que estavam e continuam condicionando o problema.

Como pesquisadora, procurei me deter ao máximo no cotidiano da escola e dos professores antes de iniciar as entrevistas, com conversas informais e uma reunião onde foi passada toda nossa intenção de estudo, deixando-os livres para participarem ou não da contribuição que iriam dar para o trabalho.

Segundo CHIZZOTTI (1991:82):

“O pesquisador não se transforma em mero relator passivo: sua imersão no cotidiano, a familiaridade com os acontecimentos diários e a percepção das concepções que embasam práticas e costumes supõem que os sujeitos da pesquisa têm representações, parciais e incompletas, mas construídas com relativa coerência em relação à sua visão e à sua experiência. A descrição minudente, cuidadosa e atilada é muito importante; uma vez que deve captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes em seu contexto.”

Através desses condicionantes é que fui construindo o ambiente de pesquisa qualitativa, sabendo da importância dos pesquisados, reconhecendo-os como sujeitos que constroem o conhecimento e apresentam práticas adequadas para nossas intervenções temáticas, porque são eles que no momento possuem o conhecimento prático, de senso comum e representações

relativamente elaboradas que fazem uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais no processo ensino-aprendizagem.

Os dados coletados são os materiais empíricos com características volantes que não se baseiam em algo isolado, fixo ou captado em instantes de diálogo, mas podem ser considerados como “fenômenos” que não se limitam às compressões sensíveis e aparentes, exprimem-se em uma complexidade de oposições, revelações e de esconderijos secretos.

Para CHIZZOTTI (id.ibid:84), na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto.

Para a realização da pesquisa, segui os passos demarcados por nossa escola metodológica que pressupõe algumas fases a serem cumpridas. A primeira fase acabei de descrever, a segunda já dei início, mas vou completá-la.

Após a fundamentação teórica necessária para a aplicação da pesquisa, escolhi a escola e exemplifiquei os sujeitos envolvidos, passando por outros passos, como:

As entrevistas foram gravadas em fita cassete, com a permissão dos sujeitos. Transcrevi na íntegra todas as falas e trabalhei em cima delas através de análise, catalogação, idéias principais e encontros de pensamentos entre os sujeitos.

Passo agora para a fase final do processo qualitativo, que envolve as estratégias de ação frente as entrevistas, onde farei no próximo capítulo uma análise crítica sobre as respostas dadas pelos sujeitos sob nossa fundamentação teórica exposta nos capítulos dois e três.

Acredito, que seja esta parte. a construção efetiva do estudo, demonstrando os resultados conseguidos e a reflexão em cima deles com um suporte teórico consistente e expresso sob nossa ótica, que viabilizará elaborar dispositivos, ações e técnicas de discussão,

traçando uma ação que possa responder algumas das questões suscitadas no decorrer da pesquisa, ocasionando um novo estudo.

4.2. A visão dos professores: a catalogação das respostas dadas

As entrevistas realizadas durante a pesquisa trouxeram um conteúdo vastíssimo para o campo de trabalho, após as transcrições feitas. Tive vários olhares diante das respostas, às vezes, idealizadas, às vezes confirmando a realidade expressa no dia-a-dia da sala de aula.

Mas, quando nos introduzimos em diálogos sobre assuntos que nos interessa, costumamos a nos alongar em falas que retomam nossa ação frente nossos alunos, repetindo pensamentos e até truncando a idéia expressa. Por isso decidi mostrar para os leitores a catalogação que realizei nos discursos dos professores.

Catalogar e catálogo significam, segundo FERREIRA (1988:102), *relacionar em catálogo. Relação ou lista metódica, em geral alfabética, de pessoas ou coisas*. Assim, montei uma lista metódica sobre o assunto retratado em cada questão, para identificar quais as respostas que mais sucederam nos pensamentos dos professores para uma análise posterior.

4.2.1. As questões catalogadas:

1- Como você conceitua o “erro” no seu dia-a-dia pessoal?

Esta primeira questão não estava prevista no roteiro, fez-se necessário incluí-la para que os professores se soltassem mais em suas respostas, porque resistiam em conceituar o erro

na sua prática, então viabilizei esta pergunta para fluir as demais e para verificar nas análises como representam suas idéias pessoais com as opiniões dos erros de seus alunos.

Professor nº1- *“Erro como auxiliar para o acerto.”*

Professor nº2- *“Se sente arrasada, mas se conscientiza do erro e tenta partir para o certo.”*

Professor nº3- *“O erro é natural, desde que procuremos corrigi-lo.”*

Professor nº4- *“Se sente arrasada, não gosta de errar, mas depois que passa aceita e procura corrigir. O erro é ruim, se sente mal, corrige e procura não errar mais.”*

Professor nº5- *“Se sente mal, fica frustrada, mais procura melhorar, consertar o erro, porque é através do erro que vai procurar melhorar.”*

Professor nº6- *“Errar é humano, se errei devo procurar melhorar ou fazer certo e não ficar me recriminando.”*

Professor nº7- *“Se sente arrasada, mas o erro é uma forma de buscar o certo.”*

Professor nº8- *“Fica às vezes constrangida, mas procura melhorar.”*

Professor nº9- *“Fica muito preocupada com seu erro, mas procura corrigir.”*

Professor nº10- *“Fica nervosa consigo, é muito exigente, não aceita o erro, mas quando erra procura corrigir o máximo para não cometer novamente. O erro traz consigo a incapacidade, incompetência.”*

Professor nº11- *“Se sente constrangida, mal, o erro é algo que magoa.”*

Professor nº12- *“O erro é natural, devendo sempre buscar o certo.”*

Professor nº13- *“Se sente frustrada, mas sai do erro para buscar o certo.”*

Professor nº14- *“Atribui errar a falta de experiência, às vezes, é burrice, fica nervosa, o erro é péssimo, mas enfrenta-o até acertar.”*

Professor nº15- *“Se sente frustrada, procura sanar o erro, é algo que incomoda, mas procura ir atrás do certo.”*

Professor nº16- *“É uma dificuldade que deve ser superada, o erro é construtivo, vai errar e é através dele que busca o certo.”*

Assim, percebe-se que as ocorrências se relacionam com o fator negativo que o erro traz para a vida da pessoa, relacionado mais tarde, com os erros de seus alunos, mascarando suas atitudes frente a eles. Cataloguei as seguintes idéias:

- **Se sente frustrada, arrasada, nervosa, constrangida**, foi a que mais apareceu nas respostas dadas pelas entrevistadas, demonstrando que o errar traz consigo um sentimento contrário ao desenvolvimento natural e saudável do ser humano.

- **O erro é ruim**, manifestou-se por três vezes nas respostas, destacando o aspecto negativo.
- **O erro como auxiliar para o acerto. Erra mas procura melhorar**, apesar de terem dito que o erro ocasiona um sentimento negativo, ruim, essas mesmas pessoas concordam também, que através dele pode-se melhorar.
- **O erro é natural. “Errar é humano”**, esta idéia é contrária às outras, mas pode mostrar um sentimento espontâneo, naturalista, popular, sobre o erro sem expressar sua verdadeira opinião.
- **O erro é construtivo. É uma dificuldade:** Esta resposta nos chamou atenção pela clareza de pensamento construtivo, algo que pode se desenvolver e alcançar o certo, mas no entanto, apenas uma resposta, trouxe esta idéia.

2- Como você conceitua o “erro” no exercício de sua prática?

Professor nº1- *“É difícil a criança entender seu erro, deve-se fazer com que a criança veja que através do erro ela acerte, é um processo a longo prazo, sendo dia-a-dia, porque a aprendizagem é um processo contínuo. O erro da criança não é importante no processo ensino-aprendizagem. A criança só vai sanar o erro se tiver a aprendizagem contínua, no dia-a-dia.”*

Professor nº2- *“Acha que não existe erro, são tentativas que a criança faz, boa ou frustrada, é um desvio, não considera erro, é algo que não deu certo.”*

Professor nº3- *“Erro é algo natural que vai aprendendo a cada dia no processo ensino-aprendizagem.”*

Professor nº4- *“São falhas do aluno, ele não conseguiu assimilar o que foi passado ou não prestou atenção, ou mesmo uma dificuldade, que temos que sanar.”*

Professor nº5- *“O erro é natural da criança, mas o professor deve trabalhar para o aluno acertar, apesar de achar que há muito desinteresse por parte do aluno e da família. Vai muito do diálogo, aquele afeto entre professor/aluno também, o professor tem que saber conquistar o aluno. O professor tem que ser artista. A escola acumulou funções que não é só sua.”*

Professor nº6- *“O erro é natural, a criança erra o professor mostra para que ela corrija onde errou, é errando que se aprende.”*

Professor nº7- *“O erro é normal, é a partir do erro que você vai ver se a criança aprendeu ou não, se existe erro alguma falha há. É através do erro que se vê o resultado do nosso trabalho.”*

Professor nº8- *“Pode ser de momento um mal entendido, o erro procura-se melhorar no dia-a-dia, não é algo ruim porque todo mundo erra.”*

Professor nº9- *“O erro é algo normal, quando a criança insiste no erro é porque não foi corrigida, depende também da formação, do ambiente familiar.”*

Professor nº10- *“O erro às vezes é falta de atenção, desinteresse ou falha do professor. O erro é difícil de aceitar, só que tem que ter. O erro é algo que incomoda, mas faz parte do processo, para eu e o aluno crescer. É através do erro que eu procuro me informar, procuro coisas diferentes, trabalhar outras técnicas para corrigir aquele erro do aluno.”*

Professor nº11- *“O erro é quando a criança não consegue resolver suas atividades, não assimilou o que o professor passou. O erro é natural, todos erram.”*

Professor nº12- *“O erro é natural, normal, mas deve-se persistir no acerto, exercitar.”*

Professor nº13- *“O erro não é ruim. É algo que a criança traz em sua bagagem de casa e a escola é responsável para consertar, corrigir, tais erros (a parte social influencia muito).”*

Professor nº14- *“O erro pode ser por falta de experiência ou por brincadeira. Todo erro é ruim. Devemos saber distinguir o tipo de erro da criança para saber como vamos trabalhá-lo, porque existe várias maneiras de trabalhar com o erro.”*

Professor nº15- *“O erro vem do processo da criança, ela erra e eu vou procurar saber onde ela errou e sanar os erros. O erro é ruim, mas temos que ir atrás e ver porque a criança errou e sanar esse erro. O social influencia muito nos erros.”*

Professor nº16- *“O erro é uma dificuldade que a criança tem, não aprendeu alguma coisa, o professor tem que reforçar. É através do erro que vou trabalhar meu aluno para que ele melhore, para que aprenda o que não aprendeu.”*

Professor nº17- *“O erro é uma dificuldade daquele momento ou o aluno tem dificuldade e não entendeu ou pode ser que o professor não está passando direito o conteúdo, não está atingindo o aluno.”*

Após a questão que retratou sobre o erro pessoal do professor, vem o conceito do erro do aluno, onde os professores, mediados por um discurso progressista, pois já ouviram falar em palestras, cursos, capacitação, sobre o tema “erro construtivo”, acabaram definindo sob estes aspectos, no entanto, percebemos que por de trás de suas falas há uma representação daquilo que gostariam ou que se divulgam como uma maneira de tratar o “erro construtivo”. O trabalho de análise nesta questão será um dos pontos relevantes da nossa pesquisa.

Assim, definiram o erro como:

- **algo natural, normal**, demonstrando uma visão espontaneísta, sem sustentação teórica e contrária a sua idéia sobre o seu próprio erro.
- **dificuldade, falhas da criança, não assimilou o que professor passou**, identifica o erro como um problema particular do aluno, tirando sua responsabilidade de professor do caminho.
- **algo ruim, deve-se corrigir para acabar**, esta visão foi, a nosso entender, um das mais verdadeiras, porque o professor nega o erro, coloca-o como um sentimento ruim, que não deve existir na sala de aula.

- **o erro não é tão importante no processo ensino-aprendizagem**, uma resposta negativa, retirando todo o aspecto construtivo e importante para o processo ensino-aprendizagem.
- **problema social, familiar influenciando no erro**, encontramos aqui uma figura diferenciada do erro que vem ocasionado pelos problemas sócio-histórico-cultural das crianças, muito interessante e viável a uma análise de acordo com nossa fundamentação teórica.
- **sendo o caminho para se chegar ao certo**, esta resposta foi a que mais apareceu, identificando a nova versão de opiniões sobre o erro que vem se difundindo a partir das idéias piagetianas no contexto educacional.
- **tentativas, desvios**. Uma importante resposta, no entanto, pouco expressada nas entrevistas, apesar de vir carregada de um espontaneísmo teórico, pois apenas ouvem falar, mas não buscam o verdadeiro sentido.
- **através do erro procura-se informar e vê o resultado do seu trabalho**, há nesta resposta um avanço significativo nas posturas do professor diante do erro, vendo-o como um instrumento importante e de grande valor para o desenvolvimento da criança e de sua prática.
- **pode ocorrer do não entendimento da explicação da professora, a professora não está sabendo passar o conteúdo à maneira da criança**, um outro aspecto importante e necessário para a reflexão dos professores frente as dificuldades de seus alunos.
- **deve-se trabalhar com o erro demonstrando carinho, afeto com a criança**, apesar de ter saído um pouco fora da idéia da questão, os entrevistados colocaram a parte emocional da educação, mostrando que a autoridade, a rigidez, a severidade não leva ao desenvolvimento integral do seu aluno.

3-Como você vê a relação professor/aluno frente aos “erros” cometidos pelos alunos na construção do conhecimento?

Professor nº1- *“A aprendizagem do aluno tem que ser contínua, é um processo contínuo, o di-a-dia é que vai ajudar o aluno a sanar esse erro dele e fazer com que ele reconheça que é através desse erro, ele vai errar mas ele vai aprender, vai ter uma aprendizagem melhor.”*

Professor nº2- *“Procura incentivar os alunos que erra, não escandaliza-se com o erro, faz com que o aluno descubra seu erro, para assim encará-lo com naturalidade. A relação não é uma relação de punição, de castigo, ela sempre diz para o aluno que tem que tentar, mesmo que erre, mas a criança tentou.”*

Professor nº3- *“Procuro chamar atenção do aluno para prestar mais atenção, consertar o erro, corrigir, fazendo cópias, fazendo bastantes leituras, pesquisas em jornais, revistas, para que ele vá sanando esse erro. Trabalhar de uma forma natural, nunca impondo “você tem que fazer”, repreendendo a criança, porque acha que isso vai fazer a criança ficar mais reprimida, mostra sempre que ela é capaz. Porque alfabetização é contínua, a gente nunca sabe tudo.”*

Professor nº4- *“Quando o aluno erra chama a atenção dele para o erro, mostra que aquilo não está certo, no primeiro instante deixa ele descobrir o erro. Causas do erro é a falta de atenção, as crianças de hoje estão dispersas, a escola não está oferecendo o*

que a criança quer. Procura sempre chamar a atenção, mostrar, manda procurar o erro, prestar a atenção no que esta sendo perguntando."

Professor nº5- *"Às vezes eu exige, às vezes tem que ser autoritário um pouco, dependendo do aluno, é autoritária, dependendo do aluno chega e conversa, só que é exigente, faz apagar e refazer, se não dá tempo na sala vai para casa. Você tem que ficar cobrando, olhando, conversando, senão não tem resultado, de jeito nenhum."*

Professor nº6- *"Geralmente o aluno vai até a mesa do professor ou o professor vai até a carteira do aluno para corrigir o erro. O aluno vai procurar o que errou e corrigir, eles utilizam o dicionário para melhor corrigir seu erro."*

Professor nº7- *"A relação não é passiva nem autoritária, mas falta um pouco de paciência, deixa aquele aluno que erra de escanteio e isso é muito ruim."*

Professor nº8- *"A relação é passiva, de acordo com sua clientela, procura modificar o erro. Mostro o erro para o aluno e dá fixação, revisão de exercícios."*

Professor nº9- *"Alguns professores são autoritários, tem aquela postura do professor tradicional, está tentando mudar, se preocupam com o que os colegas vão falar de seus alunos."*

Professor nº10- *"Na primeira vez fica calma, na segunda já começo ficar nervosa, é autoritária. Porque parece que explica, explica, e os alunos ele não conseguem*

entender, e não entendeu porque às vezes faltou interesse, mas procura trabalhar para corrigir o máximo esses erros, sanar as dificuldades. É exigente, gosta das coisas certas e quer alcançar o cem por cento. Quer fazer bonito para expor para os outros."

Professor nº11- *"Vê a relação mais democrática, conversa com o aluno, explica novamente, não força, mas insiste até ver que deu certo, tentando com todos os meios pela democracia, pelo lado democrático."*

Professor nº12- *"Sua relação é com muita paciência, vai até o aluno apaga o errado, explica, se necessário muda o jeito, experimenta outras estratégias até conseguir. Trabalha demonstrando carinho, demonstrando sempre aquela atenção de acordo com a necessidade da criança."*

Professor nº13- *"A relação propriamente a professora não se manifestou, mas falou como ela costuma se comportar frente ao erro da criança. Depois que passa a matéria na lousa eu fico circulando, olhando as respostas dos alunos, e no caso de aparecer um erro de cópia, por exemplo, grifa, coloco o dedo na palavra que ele errou e manda visualizar na lousa, quando é erro de resposta em perguntas a mesma coisa. A correção é a tradicional, a canetinha vermelha, passando por cima, escreve certo, e na hora de entregar o caderno chama atenção, se ele persiste no erro, e se a resposta está errada eu ponho um pingüinho, devolvo o caderno para ele apagar e fazer de novo a resposta certa."*

Professor nº14- *"A relação é trabalhada de acordo com cada aluno, considera cada aluno um problema. Se mostra atenciosa, mas é exigente, diz que não pode passar negativismo para a criança. Não deve trabalhar com as crianças com obrigação, brava, elas gravam, porque a gente, adulto, sabe, porque lembra que um dia a professora fez isso comigo ou lembra, eu nunca mais quero fazer isso porque a professora insistiu, então a gente guarda. Deve-se trabalhar insistindo para a criança acertar com carinho amor."*

Professor nº15- *"Trabalha com o erro, chega na criança com carinho, mas se percebe que é falta de atenção, desinteresse, às vezes perde um pouco a paciência, mas procura se controlar e fazer a criança prestar atenção incentivando-a a não errar mais."*

Professor nº16 - *"A relação depende muito do professor e depende muito do aluno, tem professor que trabalha, aproveita esse erro do aluno, assim como tem aluno que não aceita esse erro, e tem professor que não aceita o erro. Eu enquanto professora a minha relação com esse erro era muita boa, eu trabalhava esse erro, e o via de uma forma muito democrática e positiva."*

Professor nº17- *"Sua relação é passiva, procura marcar o erro, assinala, mostra, esta errando nisso, procura ver as dificuldade primeiro do aluno, para que ele corrija, que seja corrigido esse erro, muitas vezes acaba ficando, não tem interesse e na medida do possível é corrigido esse erro, porque não tem interesse do aluno de corrigir."*

Neste diálogo, houveram opiniões diferentes e algumas contrárias uma das outras, destacando-se o papel do ensino tradicional frente a relação professor/aluno, como pode-se ver nas respostas dadas.

- **A relação é autoritária**, mostra como nosso ensino ainda privilegia a educação bancária, autoritária, diante do ato de errar que o aluno comete, às vezes, como bem disseram na questão anterior, por várias causas, que não se identificam apenas pela culpa do aluno.

- **A relação é democrática**, a incidência de uma relação democrática é pequena em relação ao número da entrevistadas, nos mostrando que são poucas as que conseguem levar um cotidiano em uma perspectiva diferente.

- **a relação é passiva**, dizer que a relação é passiva, sua prática diante de uma pesquisa, porque de acordo com as questões anteriores o erro foi conceituado como algo a ser absorvido pela comunidade escolar, e a relação professor/aluno não aconteceria nessa passividade.

- **incentiva o aluno a não errar, mas chama sua atenção quando erra**, a resposta mostra como o professor ignora o valor que o erro tem dentro do processo ensino-aprendizagem, porque se ele incentiva o aluno a não errar é porque o “erro” é algo a ser excluído das atividades dos alunos. Mas como não há jeito de excluir o “erro”, o professor chama a atenção do aluno. A ocorrência da resposta obteve um número significativo, deixando claro a repulsa com a questão do “erro” na sala de aula.

4-Como você trabalha o “erro” dos alunos no cotidiano da sala de aula?

Professor nº1- *Não respondeu esta questão.*

Professor nº2- *“Para, reexplicar, retomar para ver onde que o aluno não entendeu, incentiva a fazer de novo.”*

Professor nº3- *“Corrigindo cada palavra, colocando no caderno de caligrafia para ele fazer uma cópia, faz ditado, sempre volta naquelas palavras que ele errou para fixar melhor, naturalmente para não bloquear a criança.”*

Professor nº4- *“Deixa a criança encontrar seu erro, se ela não consegue então mostra e vai trabalhar no quadro para ela corrigir, não usa muito a cópia pois acha que vai cansando a criança, às vezes ela vai copiando mas não repara aquilo que está trabalhando, é algo mecânico.”*

Professor nº5- *“Muda sua maneira de trabalho quando percebe muitos erros, trabalha na hora atividade com os alunos que necessitam uma atenção individual, corrigi no geral, circula pela sala, às vezes apaga o errado para a criança fazer o certo, mas percebe que os alunos andam muito agressivos, ultimamente.”*

Professor nº6- *“Trabalha com ditado de palavras ou de pequenos textos ou orações, textos copiados no quadro, quando eles erram, são corrigidos por eles mesmos no*

quadro, na produção de texto trabalham em conjunto, quando erram a classe auxilia, se não conseguem sanar ao professora corrige no quadro."

Professor nº7- *"Trabalho trazendo sugestões para os professores de atividades, apesar de ter alguns que não aceitam, pois não querem sair da mesmice."*

Professor nº8- *"Trabalha com ditado de palavras tanto na matemática como na ciências, com experiências práticas, mas acha que quando o aluno erra muitas vezes é falta de atenção, interesse, não quer aproveitar o que o professor transmite (grifo nosso)."*

Professor nº9- *"Trabalha com cópias, com ditados, escrita repetitiva das palavras erradas, atividades diversificadas para a correção dos erros."*

Professor nº10- *"Procura ver o por que dos erros, se foi falha do professor, desinteresse, falta de atenção, corrige, faz o aluno fazer de novo, trabalha com cópias, ditados, interpretação novamente. Corrige através dos erros e dos acertos. Faz com que o aluno descubra seu erro."*

Professor nº11- *"Explica na lousa, revisa todo dia, aquele ponto que ele tem mais dificuldade, trabalho com ditado, cópia, tomo leituras até na matemática."*

Professor nº12- *"Exercitando sempre, chama o aluno na frente, dá pesquisa, trabalha com cópias, ditados."*

Professor nº13- *“Não corrige muito porque as matérias que ministra são mais teóricas, não tem muito tempo, mas quando era Português, mandava apagar, fazia exercício com aquelas palavras, procurava usar aquelas palavras no ditado, fazia cópias.”*

Professor nº14- *“Não respondeu esta pergunta.”*

Professor nº15- *“Trabalha com atividades diversificadas, como ditados, fichinhas, auto-ditado, procuro mostrar o erro dele para ele poder vir a acertar, trabalha com fichinhas, às vezes dá até joguinhos e outras atividades diferentes.”*

Professor nº16- *“Cada professor trabalha de uma maneira, quando lecionava tinha uma prática progressista, construtivista, marcava com lápis os erros, deixava as crianças descobrirem, quando não conseguiam ela os auxiliavam com atividades variadas.”*

Professor nº17- *“Passa de carteira em carteira para ver como eles estão realizando as atividades, assina-la o erro para eles fazerem, ou eu marco um X ou círculo ou mesmo quando está passando mostra, chama atenção, mas mesmo assim acabam errando a mesma coisa que estavam fazendo, falta de atenção, as salas são numerosas e é difícil você alcançar o cem por cento.”*

Esta questão procurou mostrar a prática da correção feita pelo professor quando este se depara com o erro do aluno, como procede sua avaliação. Encontramos uma prática mecanicista, tradicional que, em vez de estimular e auxiliar o aluno na superação do erro, o professor reforça a continuidade, pois de acordo com a concepção deste trabalho a repetição

de palavras, de textos, o ditado, só cansa o aluno, que não constrói uma concepção real do erro. Veremos:

- **corrige o erro fazendo cópias, ditados**, essa prática de cópias e ditados não é algo erradicado do construtivismo, mas também não é um instrumento utilizado para se chegar a um resultado esperado como o sucesso do acerto e sim uma fórmula a mais de fazerem as crianças entrarem em contato com a linguagem escrita. Como podemos notar, essa prática é muito valorizada pelos professores, ainda hoje.
- **corrige marcando a palavra errada**, de acordo com a resposta percebemos que esses professores tem uma postura construtivista, que destaca esse tipo de correção, mas também diz que não basta só marcar, deve-se levar o aluno a observar seu erro e ajudá-lo a encontrar alternativas para a superação através de atividades que levem o aluno a pensar, refletir e encontrar uma solução adequada à sua atividade.
- **deixa a criança encontrar o erro**, essa resposta vem bem de encontro com a visão distorcida do construtivismo por parte dos profissionais que não iam até à fundamentação teórica da questão e acreditavam que se deixássemos as crianças livres em contato com o objeto do conhecimento, esta construiria seu conhecimento. Hoje, já temos uma concepção mais firme e consistente sobre o assunto e sabemos que a criança necessita do auxílio e estímulo do adulto ou de uma criança mais experiente para, na mediação das informações construir seu conhecimento. Com o erro não é diferente, o professor deve mediar a situação com atividades próprias e adequadas para o exercício da descoberta do certo.
- **correção tradicional**, alegando não terem suporte necessários para ousarem uma prática fora do estabelecido tradicionalmente.
- **circula na sala observando as atividades**, mostrando uma prática libertadora-construtivista, pois já percebeu que os alunos não conseguem descobrir por si só os erros, ocasionando a ajuda do professor, que deve estar em constante contato com eles.

5- Qual sua postura (sentimento) face ao “erro” de seu aluno?

Professor nº1- *“Quando percebe que o aluno não assimilou, está errando muito, ou é problema de alfabetização ou problema social(familiar). Sua postura é procurar conversar com o professor, conversando com a própria criança, para tentar sanar o problema, mas percebe que é difícil, os problemas sociais, com a família influem demais na aprendizagem da criança. Então ela tenta conversar, procurando fazer enxergar, ver que aquilo não é tão importante assim que atrapalhe o seu dia-a-dia.”*

Professor nº2- *“No início da carreira sentia que os erros dos alunos era culpa só sua, não prestava como professora, na primeira avaliação chegou ficar frustrada de tanto erro que as criança cometeram, mas com passar do tempo começou a dividir o peso e perceber que há vários fatores que influenciam, agora encara com mais naturalidade, errou tem que buscar o certo.”*

Professor nº3- *“Às vezes sente um pouco culpada, lembra que o erro é natural e vai ajudá-lo a não errar mais, não há pressa, tem que ir com paciência, com calma. Tudo é devagar, tudo deve ser compassado para se aprender bem.”*

Professor nº4- *“Se sente frustrada, porque vai para a sala de aula preparada, pensando “ai, eu vou apresentar isso para o aluno”, vem ciente que ele vai aprender aquilo e de repente ele começa a errar, se sente frustrada, se questiona se o problema pode estar com ela ou não, às vezes, chega a perder a paciência, mas procura se afastar da criança e voltar quando se acalma para não ter outras conseqüências.”*

Professor nº5- *"Não se sente bem, acha às vezes que não se expressou bem, o problema pode ser com ela, se sente arrasada, fica frustrada, mas procura melhorar como pode sua prática. Pensa, reflete muito diante dos erros de seus alunos."*

Professor nº6- *"O professor fica péssimo com o erro do aluno, chega parar para refletir se está ensinando de forma errada? Será que não está ensinando bem? Ou o problema é da má alfabetização ou será fator social, familiar, porque as condições que essas crianças vivem é da dar pena, se questiona muito, mas não sabe o que fazer."*

Professor nº7- *"É muito ruim saber que já esgotaram todos os canais para sanar os erros e a criança continua errando, é muito triste. Alguma falha está tendo, seja ela por parte da criança, do professor que não soube transmitir direito ou a criança que não soube captar ou falha da coordenação ou da direção da escola."*

Professor nº8- *"Procura usar todas as maneiras que sabe para tentar sanar os erros de seus alunos, não conseguindo se sente preocupada, reflete muito sobre o assunto, mas não deixa o aluno no canto, procura dar atenção a todos, o que é difícil, pelo número de alunos na sala, mas faz o possível."*

Professor nº9- *Não respondeu esta questão.*

Professor nº10- *"Fica muito triste, porque acha que falhou em alguma coisa, será que não explicou direito, aquilo entristece, principalmente na avaliação, você deu suas aulas e vai indo bem e na avaliação há um desastre, erram demais, fica muito triste, reflete*

sobre sua postura, onde pode melhorar, mas às vezes faltou interesse dos alunos, mas ela procura se corrigir e corrigir os alunos, porque é muito exigente, quer sempre alcançar seus objetivos."

Professor nº11- *"Se sente meio constrangida, porque queria que todos pegassem a explicação, que aprendessem juntos, de uma vez, mais isso nunca que existe, porque cada um tem seu jeito de aprender, depende também muito dos problemas em casa, o lado social influencia muito, se sente às vezes até mal por causa disso, mas sabe que a culpa não só minha, tem muita coisa que influencia."*

Professor nº12- *"Se sente naturalmente, se a criança errou é porque o professor não conseguiu chegar na criança de acordo com sua necessidade."*

Professor nº13- *"Se o aluno persistir demais no erro, acha que o problema é com ela, então procura pensar, mudar seu jeito de dar a matéria, mudar sua postura."*

Professor nº14- *"Sente que, às vezes, a falha pode até ser dela, porque não está conseguindo transmitir para o aluno aquilo que tem que ser feito, mas se for do aluno que só quer brincar, bagunçar, então ela é enérgica, mas para ela cada aluno é um problema, então o professor tem que conhecer o aluno para saber lidar com os alunos e seus erros."*

Professor nº15- *"É um sentimento de frustração, se questiona se o erro pode ser dela, porque não está conseguindo passar de acordo para os alunos, então vai até o aluno*

aprender. Trata o erro diferente de antes, sem traumatizar a criança, porque acha que é meio recalcada pela educação severa, tradicional que recebeu, e agora acha que é mais democrática, vai mostrando, tentando até acertar."

Professor nº16- *"O erro é uma dificuldade que o professor tem que sanar, o professor tem que trabalhar esse erro, para um futuro acerto, sem se preocupar com as críticas que poderão surgir no ano seguinte de seu colega em relação aos seus alunos, porque a aprendizagem é contínua e o professor tem que dar continuidade neste processo."*

Professor nº17- *"Se questiono, se o problema não é com ela, com sua maneira de explicar, tenta mudar, mas muitas vezes não dá resultado e atribui a isso a falta de atenção dos alunos que aumentou, mas trabalha em cima dos erros, quer dizer, que o erro é importante para o processo."*

Trabalhar com sentimentos é algo muito preocupante e ao mesmo tempo muito significativo, porque é através dos nossos sentimentos que conseguimos perceber fatos e acontecimentos que julgamos sem importância ou sem necessidade de questionar mais, assim essa questão "mexeu" com um lado profundo e um tanto escondido do professor:

- **sente que o problema esta com o professor**, apesar de ser uma conclusão difícil de se chegar, porque o professor dizer que o problema pode estar com ele, é realmente, estarmos incluindo à transformação de nossas atitudes, pena que na hora das correções e avaliações o professor se esquece deste detalhe, tão importante, que pode levá-lo a reconsiderar os erros e rever sua prática.
- **se sente frustrada, mal, constrangida**, esse sentimento vem confirmar que o erro é algo ruim, devendo ser excluído do processo ensino-aprendizagem, porque os

professores não aceitam sua ocorrência em sala de aula, porque sua prática está sendo avaliada.

- **acha que o problema é social, familiar**, não obstante a nossa fundamentação teórica, que destaca o processo sócio-histórico-cultural da criança, nesta resposta encontramos uma alternativa para o fracasso do processo ensino-aprendizagem deslocando a culpa na família, no meio social. O que não é o caso, como veremos mais adiante.
- **reflete diante dos erros dos alunos**, esta é a concepção esperada por nós para a prática dos erros, enfrentá-los, refletir diante deles para encontrar a melhor maneira de trabalhar para a sua superação, nada mais concreto e viável que a dialética da ação-reflexão-ação.
- **mudou sua concepção de erro**, esta visão foi muito interessante, porque encontramos na fala das professoras um certo grau de vontade de mudar e isso é o primeiro e mais importante passo que podemos dar para a transformação da nossa prática. Veio em um número pequeno de respostas.

Este primeiro contato mais próximo com o objeto de estudo, me levou a perceber que as professoras ainda continuam tendo uma concepção tradicional e com alguns preconceitos com a relação professor/aluno diante do “erro”, dando continuidade a uma prática corretiva e bancária.

Encontrei também, um discurso contraditório entre a seu comportamento pessoal e sua prática com os alunos, porque sabe-se que o professor é uma pessoa só, dentro ou fora dos muros da escola, possuindo características e comportamentos que não se diferenciam um do outro, por isso devemos ficar alertas às respostas, onde aparece um discurso idealizador e um real.

As falas nos indicaram a continuidade de uma prática bancária, autoritária, resistentes a mudanças, em que mostravam o erro como um mal que assola a vida estudantil, trazendo um

reforço muito grande para o fracasso escolar e não aceitação do mesmo como um caminho para se chegar ao certo. Teve alguns professores que citaram tais procedimentos, mas na maioria, o erro foi tido como algo ruim, constrangedor.

No próximo capítulo irei trabalhar com a visão de “erro construtivo”, destes professores, mediatizando-o com a fundamentação teórica que utilizei no decorrer deste texto e viabilizando uma análise sobre as respostas dadas pelas entrevistadas.

“A muitos, talvez, erro e conhecimento ou erro e êxito não soe impossível, mas pelo menos estranho. Algo bizarro como arroz e feijão. No entanto, não são poucos os pensadores para quem o erro se associa a outras noções como esperança, conhecimento e aprendizagem.”

José Sérgio Fonseca de Carvalho

CAPÍTULO 5

A visão sócio-construtivista libertadora da relação professor/aluno diante do erro construtivo: um ensaio transformador.

O objetivo desse capítulo é realizar a análise das entrevistas feitas com professores das primeiras séries do ensino fundamental, estabelecendo a visão da relação professor/aluno diante da questão do “erro construtivo” na construção social do conhecimento no cotidiano da sala de aula, para repensarmos os processos de formação e aperfeiçoamento docente, de maneira a aproximar cada vez mais teoria e prática pedagógica. Assim, elaborei este capítulo, com a intenção de mostrar a visão do professor mediando-a com as abordagens teóricas desenvolvidas nesse trabalho.

Procurei neste momento, apontar para as concepções prévias dos professores entrevistados e as concepções que construí no quadro teórico exposto no segundo e terceiro capítulos deste trabalho, para realizar um estudo de análise envolvendo a teoria e a prática sobre a temática envolvida para a reflexão dos andamentos da educação no cotidiano da sala de aula.

De acordo com PINTO (1998:48), essa problemática, por si só, impôs ao pesquisador a busca de condições favoráveis a um processo reflexivo crítico capaz de gerar compromisso de mudança. Para tanto, necessita-se mais de conhecimento do que atitude positiva, uma vez que o projeto, por direcionar-se à práxis docente, neste caso, através do discurso do professor, possivelmente, colocaria em questão posturas cristalizadas frente às novas perspectivas almejadas.

Assim, vou me deter às falas das professoras, de acordo com as questões levantadas nas entrevistas, fazendo um paralelo com a teoria estudada nesta dissertação. Será um jogo de idas e vindas entre prática e teoria, realizando a dialética do conhecimento - ação-reflexão-ação.

5.1. Construindo a epistemologia do professor: da prática à teoria

O discurso dos professores envolvidos na pesquisa, revelaram situações, ações e atitudes que me fizeram pensar e repensar o cotidiano da sala de aula referente a temática estudada.

A análise será realizada da seguinte forma: como no capítulo anterior mostrei a catalogação das respostas das professoras e indiquei as maiores ocorrências através de cada pergunta, nesta parte continuarei trabalhando com as questões separadamente, para melhor entender sobre cada assunto tratado.

Uma observação importante a fazer sobre as questões da pesquisa é que em um primeiro momento havia quatro perguntas norteadoras, mas foi preciso estruturar mais uma como introdutória às demais, para as professoras se sentirem mais à vontade e mais próximas ao assunto.

1. Como você conceitua o “erro” no seu dia-a-dia?

2. Como você conceitua o “erro” no exercício de sua prática docente?

3. Como é a relação professor/aluno frente aos “erros” cometidos pelos alunos na construção do conhecimento?

4. Como você trabalha o “erro” dos alunos no cotidiano da sala de aula?

5. Qual sua postura (sentimento) face ao “erro” de seu aluno?

Essas perguntas, a partir de agora, passarão a ser analisadas tendo em vista a teoria subjacente ao trabalho exposto na fala das professoras entrevistadas.

5.1.1. A concepção do “erro” no dia-a-dia da professora

O contexto em destaque aqui é a concepção de “erro” que as professoras possuem em suas vidas pessoais. Observando as representações feitas por elas, sobre a questão em foco ligando com as relações diárias de seus alunos, onde na maioria das entrevistas, encontram-se idéias diferenciadas uma das outras, onde consideram o ato de errar traumático, ruim, afirmando não se sentir bem com ele, entretanto tentam melhorar.

“Primeiramente eu me sinto arrasada, não gosto de errar, mas a gente erra, então depois que passa aquilo eu vou pensar e vejo que o erro é um coisa natural que todo mundo erra, então eu vou procurar corrigir aquele meu erro, se eu não conseguir sozinha eu vou procurar alguém, então eu procuro sanar isso aí, só que fico bem frustrada quando eu erro por qualquer coisa.” Professora nº 4

“...tem momento que eu até acho que é burrice, eu fico nervosa, porque eu acho que eu vacilei, então eu vou fazer novamente, e se eu erro por inexperiência minha, eu insisto até eu acertar, porque o erro para mim é péssimo, inclusive eu vou em frente até que eu faça certo.” Professora nº 14

“Eu fico muito nervosa comigo mesma, porque eu acho assim, eu poderia ter feito alguma coisa para evitar aquele erro, porque eu sou muito exigente comigo, gosto sempre de estar fazendo as coisas certas, só que o erro faz parte da vida da gente, mas eu fico assim, não aceito, e procuro me corrigir o máximo para não cometer mais aquele erro, como dizem “errar é humano, mas persistir no erro”, mas eu não queria ter cometido aquele erro, mas às vezes acontece. E o erro traz consigo a incapacidade, incompetência, eu penso muito nisso” **Professora nº 10**

Em contrapartida o “erro” de seu aluno é considerado natural, sinônimo de crescimento e o caminho para se chegar ao certo, como podemos verificar:

“O erro para mim é assim, toda pessoa erra por ser uma pessoa, um ser humano, ninguém é perfeito, mas a gente tem que enfrentar esse erro com naturalidade, (...) porque a criança está aprendendo e nós professores não sabemos tudo, nós também estamos sempre aprendendo, então deve ser enfrentado com naturalidade esse erro da criança. O erro para mim é algo natural que vai aprendendo a cada dia no processo ensino-aprendizagem.” **Professor nº3**

“Erro, como eu já disse anteriormente, todo mundo erra, agora na aprendizagem do aluno, então são falhas do aluno, ou ele não conseguiu assimilar aquilo que foi passado para ele, ou ele não prestou atenção ou mesmo a dificuldade, porque tem criança que tem dificuldade de acertar, então é isso aí que eu acho o erro, temos que procurar uma forma de sanar essa dificuldade do aluno, ou pode ser como eu já disse, não conseguir assimilar de imediato, ou falta de atenção ou mesmo uma dificuldade, algum distúrbio que o aluno tem. Eu acho que é nisso aí que consiste o erro do aluno na aprendizagem.” **Professor nº 4**

“(...) O erro é algo que incomoda, mas faz parte do processo, porque para eu poder crescer e o aluno também, tem que ocorrer mudanças para a gente poder trabalhar, porque se não tiver erro vai ser sempre aquela rotina, porque é através do erro é que eu procuro me informar, procuro coisas diferentes, trabalhar outras técnicas para corrigir aquele erro do aluno.” **Professor nº10**

Constata-se então, que, embora as entrevistadas tenham grande dificuldade para lidar com o erro em sua vida pessoal, ao tratar-se do erro do aluno, aparece uma grande contradição, onde o mesmo erro que é rejeitado para si é considerado como fonte de crescimento para o aluno. Entretanto, na prática pedagógica o que se verifica é exatamente a concepção do erro como algo negativo e que precisa ser corrigido:

“Eu procuro chamar atenção para que o aluno preste mais atenção, consertar o erro, corrigir, fazendo cópias, fazendo bastantes leituras, pesquisas em jornais, revistas, cópias, para que ele vá sanando esse erro.” **Professor nº03**

“Às vezes eu exijo, às vezes você tem que ser autoritário um pouco, porque numa sala de trinta e pouco alunos você deixar acontecer não pode, você não consegue. O erro dependendo do aluno, que têm aquele que é super extrovertido você está falando e ele não está nem aí, tem aquele aluno que presta atenção em você mas não consegue, é natural dele, já tem aquele aluno que se você for autoritária fazer ele sentar, prestar atenção em você, ele acerta, dependendo do aluno eu sou autoritária, dependendo do aluno eu chego nele e converso, eu faço assim, só que eu exijo, faço apagar e refazer, e às vezes se não deu tempo na sala vai para casa, no outro dia eu olho, porque se você não ficar em cima, não vai, se você deixar o erro, errou acabou, não vai, você tem que ficar em cima, você tem que ficar cobrando, olhando, conversando, senão não tem resultado, de jeito nenhum.”
Professor nº5

Se na própria vida as professoras não aceitam o erro, na sua prática como educadoras não poderia ser diferente. O errar traz consigo o sentimento negativo de incapacidade, resultado adquirido muitas vezes de uma educação bancária, tradicional, pelo qual uma grande maioria dos que freqüentaram a escola passou. A postura da professora nº 5 deixa claro a prática tradicional da relação professor/aluno diante do “erro”, que vem impregnada com a visão negativa do ato de errar, devendo ser banido do cotidiano escolar.

O erro de acordo com as respostas das professoras, frustra, magoa, mas tentam buscar o caminho certo, porque de acordo com MACEDO (1994:63):

“Quando se trata da questão do erro, uma tomada de posição é fundamental, tanto na escola quanto na vida pessoal. Em ambas, ele acontece praticamente em todos os momentos. Além disso, mobiliza esquemas antigos e básicos dentro de nós. Pertencemos a uma sociedade marcada pela culpa, pelo pecado e pela necessidade de expiá-los.”

Conforme o autor acima e a intenção deste estudo, fazer do “erro” uma oportunidade de reflexão sobre a natureza dos saberes que envolvem as atitudes e os desvios ocorridos no decorrer da aprendizagem, tanto do aluno como do professor.

O ato de errar, também, traz um dificuldade de lidar com a liberdade. A maioria das escolas não ensina os indivíduos a ser livres, a opinar sobre algum assunto, a ter autonomia diante dos problemas, porque como já vimos em ROMANO (1994:3):

“Tenho dificuldade em lidar com o erro, porque mais do que uma postura pedagógica, trata-se da nossa perplexidade diante da liberdade, das escolhas possíveis, de nos percebermos diferentes do visto, da massa, de encarmos a nossa individualidade, de não

termos medo de dar resposta diferente, de flagrar-se destoante, de parir uma idéia original. Somos acostumados a responder aquilo que esperam que respondamos.”

A escola tradicional idealiza a figura do aluno, do sujeito esperado pela sociedade padrão. Em se tratando do nosso país, que passou por um longo período de completa passividade, nos anos 60 e 70, com a instituição de uma ditadura militar, não encontra-se nos discursos destes profissionais, que como vimos, estão dentro da sala de aula há mais de dez anos, uma concepção mais progressista de educação tendo em vista que sua formação fundamental se deu nos meados dos anos referido acima, ou seja, freqüentaram uma escola tradicional. Além disso sua formação profissional também aconteceu ainda impregnada por esses valores.

Nesta primeira análise, já percebe-se uma prática sem sustentação teórica definida com relação difusa diante do “erro” do aluno.

5.1.2. Como você conceitua o “erro” no exercício de sua prática?

Esta questão teve como objetivo, fazer com que os professores conceituassem o **erro** de acordo com sua prática, mas isso não ocorreu na realidade, porque os educadores de um modo geral, não conseguem chegar a uma definição precisa e coerente com sua prática, sobre o assunto, por falta de um embasamento teórico correspondente a tais princípios.

A idéia de erro como caminho para se chegar ao certo foi muito utilizada no discurso, mas nos deixaram em dúvida se o professor, realmente, tem claro e pratica o que registra na sua fala, como nos exemplos abaixo:

“Eu não acho que existe muito erro, eu acho que existe tentativa, tentativa boa e tentativa frustrada, que seria o erro, ele vai tentar uma coisa, só que ele não conseguiu aprender ou ele não prestou atenção, algum desvio que aconteceu, então ele tentou e não deu certo, eu não classifico como erro, ou não sabe, eu acho que não deu certo, eu vou por aí.”

Professor nº2

“O erro para mim é assim, toda pessoa erra por ser uma pessoa, um ser humano, ninguém é perfeito, mas a gente tem que enfrentar esse erro com naturalidade, (...) porque a criança está aprendendo e nós professores não sabemos tudo, nós também estamos sempre aprendendo, então deve ser enfrentado com naturalidade esse erro da criança. O erro para mim é algo natural que vai aprendendo a cada dia no processo ensino-aprendizagem.”

Professor nº3

“Erro, como eu já disse anteriormente, todo mundo erra, agora na aprendizagem do aluno, então são falhas do aluno, ou ele não conseguiu assimilar aquilo que foi passado para ele, ou ele não prestou atenção ou mesmo a dificuldade, porque tem criança que tem dificuldade de acertar, então é isso aí que eu acho o erro, temos que procurar uma forma de sanar essa dificuldade do aluno, ou pode ser como eu já disse, não conseguir assimilar de imediato, ou falta de atenção ou mesmo uma dificuldade, algum distúrbio que o aluno tem. Eu acho que é nisso aí que consiste o erro do aluno na aprendizagem.” **Professor nº 4**

As três professoras apresentam uma visão positiva do erro, não classificando-o como algo ruim, mas com tentativas, como falhas, vendo-o como um elemento importante no processo ensino-aprendizagem. Observando as respostas, pode-se verificar que nenhuma professora conseguiu expressar na sua fala uma concentração precisa sobre o assunto. Tentam defini-lo de acordo com sua experiência, que considera o erro como algo natural que vai aprendendo a cada dia no confronto com a realidade. Uma contradição com a primeira pergunta, na qual já me referi.

Neste contexto, encontrei uma entrevista que não conceitua o erro, mas destaca algumas causas que levam o aluno a errar, apesar de não ser o objetivo da questão, mas como já disse, os professores tem dificuldades de visualizar uma conceitualização teórica, expressa claramente nesta outra resposta:

“Quanto ao aluno falta mais interesse, a família não está preparada, acha que é só a escola que educa, e a educação não é isso, aprende na rua, em casa, com a natureza, com uma palestra informal, eu acho que a família não está preparada, pois é tudo em cima da escola. Eu respeito a dificuldade do aluno, eu tento, eu acho que o erro tem chance dessa criança melhorar. (grifo nosso) você tem condições de chegar nessa criança e ensinar, você coloca ‘Olha, você errou, você tem condições de fazer de novo, fica calmo, não precisa ficar nervoso, amanhã você faz, amanhã eu te ensino de novo’, eu acho que tem condições do professor, qualquer aluno o professor tem condições, se ele é um bom profissional ele consegue fazer com que aluno acerte o que ele errou, eu acho. (...) depende muito da pessoa do professor na sala de aula, como ele se expressa, como é o diálogo com seu aluno, acho que vai muito disso também. **Professor nº 5**

É interessante notar aqui uma tentativa de encontrar um caminho para responder a questão, mas que não chega a uma concepção clara. Outro aspecto importante a destacar, é o professor assumir que o sucesso do aluno depende de um bom profissional. No entanto, acaba colocando outros problemas, a participação dos pais no processo escolar, a falta de incentivo à leitura, causando o desinteresse do aluno. Mas, no tocante ao objetivo da pergunta a professora não chega a conceituar o erro.

A grande maioria das respostas coincidem uma com as outras nos aspectos de não definir o erro, de considerá-lo como natural, normal, no processo, de estarem ligados a bagagem cultural que a criança traz de casa, do interesse do aluno em aprender e superar seus erros. São várias as causas apontadas para o erro, mas conceituá-lo, foi difícil encontrar.

Outras visões interessantes encontrei nas entrevistas, como:

“O erro dele (o aluno), às vezes ele erra por falta de experiência também, então eu acho que o professor tem que conhecer o aluno para saber em que momento ele está errando, se é falta de experiência ou se é por brincadeira, por ele querer brincar, então ele faz de qualquer jeito e erra, então o professor tem que conhecer, para trabalhar nesse erro dele. Porque todo erro é ruim, tanto para gente quanto para quem trabalha com a gente,(grifo nosso). (...) Porque ele não quer fazer, ele quer ficar, quer brincar, o negócio dele é brincar, então temos que aplicar várias técnicas nele, tem que deixá-lo sentir na pele que não vai ter mordomia, não vai ter brincadeira, não vai ter isso, não vai ter aquilo de bom, do que ele gosta, tira aquilo que ele gosta que ele acerta, é só tirar o que ele gosta.”

Professor nº14

Confirma-se, com a posição da professora, que o erro é ruim, tanto para ela quanto para o aluno, demonstrando uma visão bancária de educação. Se o aluno está desinteressado, brincando nas aulas, pode ser um sinal de que algo está acontecendo por trás deste comportamento. Constatei com o estudo teórico que o professor ou professora deve investigar o por que destas atitudes, procurando conhecer melhor sua clientela escolar, para redimensionar sua prática docente. Este é um dos aspectos presentes na teoria de Vygotsky, que vê a criança como um ser único, mas com características sócio-histórico-cultural.

Segundo HEDEGAARD in MOLL (1996:359):

“Embora cada criança seja única, as crianças obviamente compartilham características comuns. Se fazem parte da mesma tradição, as crianças de uma mesma sala de aula compartilham habilidades e uma parcela de conhecimentos. A instrução pode ser construída sobre essas características comuns, levando em conta que elas apresentam diferentes velocidades e maneiras de aprender.”

A teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky apresenta este desafio: conhecer cada alunos antes de iniciar as atividades de sala, porque a criança traz de casa todo um conhecimento adquirido no seu meio, tem uma história e pertence a um determinado grupo cultural. Todas essas características interferem na aprendizagem e no desenvolvimento do estudante e a grande maioria dos professores não tem “tempo” de dedicar alguns dias para esse estudo particular.

Cada criança é um indivíduo em particular, com suas características próprias e peculiares a suas origens, mas faz parte de um meio sócio-histórico-cultural que possui similaridades entre os indivíduos que comungam esse mesmo espaço, com isso o professor deve chegar a uma idéia de conjunto também para melhor caminhar sua prática no cotidiano da sala de aula, porque seus alunos estão sob sua responsabilidade no momento da aprendizagem.

Essas considerações sobre o fato do meio social influenciar na ocorrência dos erros apareceram em algumas entrevistas, como:

“Meus alunos geralmente eles erram, porque tem os erros e os acertos, então eu procuro sanar os erros deles. Assim, o erro vem do processo da criança, ela erra e daí eu tento ver onde ela errou, como ela errou, e procuro sanar os erros deles, vou um por um, aquele que erro eu procuro ficar sempre mais perto. Porque principalmente na alfabetização, esse erro é ruim,(grifo nosso), apesar da gente acertar, mas é ruim, a gente tem que ir atrás, ver porque a criança errou, buscar até, seu meio social,(grifo nosso), porque muitas crianças o social é bem influenciado. Eu já tive situações que a criança não conseguia acertar nunca, nem ao menos copiar, e nós fomos atrás da família, e foi uma coisa que não tinha como você sanar lá na casa dela, ela não tinha incentivo na casa, não tinha incentivo de nada, então como que essa criança ia fazer na sala de aula se lá na casa dela ninguém dava a mínima, se ela viesse para escola bem, se ela não viesse estava bem também. Este ano nós tentamos com ela, e no finalzinho do ano eu notei que com carinho ela deu uma melhorada, não aprendeu o suficiente que era para aprender, mas alguma coisa comigo ela aprendeu.
Professor nº15-

A prática da professora diante dos erros da criança manifestada acima, demonstra que a mesma está caminhando para uma concepção histórico-cultural de educação.

De acordo com HOFFMANN (1991:78) o discurso dos professores possuem contradições, como:

“É linguagem comum dos professores o dizer que se está na escola para aprender e que o erro faz parte dessa trajetória. Esse lugar-comum não encontra eco na ação avaliativa. Os erros cometidos pelos alunos sofrem sérias penalidades e tendem a permanecer sob a forma de dificuldades. Muitas vezes tais erros são até mesmo reforçados por determinados procedimentos de correção.”

Comprova-se a afirmação da autora acima nos depoimentos das professoras entrevistadas: o erro é um caminho para chegar ao certo, no entanto, ele é ruim, constrangedor, sinônimo de incapacidade, de insucesso, refletido, principalmente, na ação avaliativa, tendo um peso diferenciado na concepção dos professores, pois no cotidiano é normal, natural, mas nas avaliações e nas provas, torna-se um desafio a ser enfrentado. O aluno passa por severas punições.

O professor deve refletir, analisar e situar o erro dentro do processo ensino-aprendizagem, considerando-o um acontecimento e um desempenho observável significativamente, diferenciando de um modelo de ação ideal e esperado como correto, procurando vê-lo como algo real e presente no dia-a-dia das atividades escolares.

Na dinâmica da correção e avaliação dos “erros”, elogios e destaques a construções interessantes e inteligentes que os alunos realizam, também é importante, veja o que HOFFMANN (1993:97) fala:

“Difícilmente o professor chama a atenção do aluno para uma resposta interessante e diferente que tenha apresentado na tarefa, ou faz elogios com a mesma intensidade e frequência das recriminações. Sem dúvida, parece que o professor se surpreende que o aluno não saiba alguma coisa (ele não é um aprendiz?), enquanto deveria se admirar com suas incríveis e precoces descobertas. Muito cedo, portanto o aluno se recrimina a cada erro que comete...”

Concluindo a análise desta questão, pode-se dizer que as concepções dos professoras pesquisadas traduzem um espontaneísmo, faltando um conhecimento mais fundamentado e claro sobre uma prática-teorizada.

5.1.2. Concepção do “erro” na relação professor/aluno

Esta questão objetivou fazer com que os professores descrevessem a relação professor/aluno existente no cotidiano da sala de aula, mas muitos acabaram ilustrando suas ações com depoimentos diferentes da realidade encontrada no dia-a-dia da sala de aula.

A relação professor/aluno é a parte fundamental deste trabalho sob a luz teórica da educação libertadora, uma linha teórica que respeita a figura do professor juntamente com a figura do aluno, mostrando que ambos possuem um papel importante e fundamental no desencadeamento das atividades no processo ensino-aprendizagem.

Ao analisar esta questão encontrei um traço marcante na fala da grande maioria das entrevistadas: a visão autoritária na relação professor/aluno, que muitas vezes se realiza por um monólogo, onde apenas o professor é o que tem a voz, a verdade e a sabedoria, e o aluno é considerado o aprendiz, passivo, sem informações aparentes, como uma “folha de papel em branco”, pronta para ser preenchida pelo discurso do professor.

“Às vezes eu exijo, sabe, às vezes você tem que ser autoritário um pouco, (grifo nosso), porque numa sala de trinta e poucos alunos você deixar acontecer não pode, você não consegue. (...) dependendo do aluno eu sou autoritária, dependendo do aluno eu chego nele e converso, eu faço assim, só que eu exijo, faço apagar e refazer, e às vezes se não deu tempo na sala vai para casa, no outro dia eu olho, porque se você não ficar em cima, não vai, se você deixar o erro, errou acabou, não vai, você tem que ficar em cima, você tem que ficar cobrando, olhando, conversando, senão não tem resultado, de jeito nenhum.

Professor nº5

“Bom, na primeira vez eu fico calma, na segunda já começo ficar nervosa, não é nervosa, é meu jeito de ser, às vezes eu chego até ser autoritária, (grifo nosso), que é um erro que eu cometo também, e eu fico autoritária com o aluno porque parece que eu expliquei, expliquei, e ele não conseguiu entender, e não entendeu porque às vezes faltou interesse, minha postura, que é errada também, é autoritária, mas eu procuro trabalhar aquele aluno para corrigir aquele erro, autoritária assim, eu faço com ele novamente, explico novamente, trago na lousa, mando tarefa para casa, mando vir em período contrário, para a gente tentar sanar aquela dificuldade, aquele erro que ele está cometendo, então às vezes eu sou autoritária sim, não direta, na primeira vez, e nem com todos os alunos(...) Não é autoritária, é que eu sou exigente, gosto das coisas certas, e eu quero sempre alcançar o 100%, (grifo nosso), por isso que é erro grave, sabe, mas esse ano eu até larguei mão, por

exemplo, eu adoro trabalhar produção de texto, às vezes me mato nas técnicas, falo “hoje vou chegar lá e arrasar, e aí sai aquela produção de textos, porque que tem aquele que não escreve quase nada, escreve mas nunca consegue, e tem aquele aluno que vai, que larga brasa, aquilo me frustra tanto, porque eu queria que todo mundo fizesse bonito, para eu expor lá fora todos os trabalhos, não às vezes é duro, então eu acho que é aí que eu falho, de certo eu falhei, não soube explicar, será que não é isso? Não sei”. **Professor nº10**

Os depoimentos retratam uma relação bancária existente ainda em nossas escolas, confirmando a hipótese da relação professor/aluno mostrando a permanência dessa pedagogia tradicional hoje na educação.

Constata-se através das respostas acima, que as professoras não querem mostrar-se autoritárias diante do erro do aluno, mas não conseguem esconder que, de acordo com o tipo de aluno, como por exemplo, rebelde, agressivo, distraído, não se deve abandonar a prática bancária, pois eles acreditam que com a autoridade, a rigidez se consegue o aprendizado e o comportamento esperado e idealizado.

No entanto, há uma contradição nesta resposta também, enquanto muitos continuam atuando sob um fazer tradicional, com uma prática de ordens em sala de aula, a voz do mestre é a que comanda, e o aluno um mero espectador e receptor das informações “passadas” pelo educador, falaram que incentivam o aluno não a errar, mas chamam a atenção quando acontece o erro. Esta visão foi uma das que mais se fez presente nas respostas, como podemos verificar:

“O professor está batendo em cima disso aí, do erro, sempre verificando a aprendizagem, verificando no dia-a-dia como é que está as atividades deles na sala de aula, através de atividades que ele dá dentro da sala de aula, tarefa, prática, porque a prática é muito importante, sempre eu falo isso para eles, a prática é muito importante para que ele possa sanar esse erro que ele tem na sala de aula, ou até mesmo que ele trás de casa.”
Professora nº 1

“Eu procuro chamar atenção para que o aluno preste mais atenção, consertar o erro, corrigir, fazendo cópias, fazendo bastantes leituras, pesquisas em jornais, revistas, cópias, para que ele vá sanando esse erro.” **Professora nº3**

“Pelo que eu vejo não é passivo nem autoritário, eu acho que muitas das vezes a criança erra e o professor também tem culpa nesse erro, não que ele seja autoritário, mas falta um pouco de paciência, não sei se é em relação ao dia-a-dia que é tumultuado, o que falta é um pouco de paciência do professor diante do aluno.” **Professor nº7**

As professoras mostraram nas suas respostas sobre a relação professor/aluno concepções sem muito fundamento, sem muita reflexão diante do assunto em pauta, demonstrando uma prática tradicional frente ao erro de seu aluno. A prática das correções rotineiras predominam nas atividades do cotidiano da sala de aula, as marcas de um ensino centrado no professor, na transmissão do conhecimento, a falta de paciência da professora em lidar com os erros, revelando espaços de contraditórios no discurso das entrevistadas.

O que ficou mais evidente nessas respostas foi a visão de erro como sinônimo de fracasso, erro como produto que precisa ser “apagado”³¹ do cotidiano da sala de aula, a aprendizagem ocorre por memorização, repetição, em um processo de interiorização ou copia de informações e conhecimentos, e de acordo com PINTO (1998:106), a atenção é a condição fundamental para causar uma boa impressão dessas imagens, mesmo que as imagens não tenham sentido para o aluno.

Constata-se a prática da educação bancária, contrária a educação libertadora que traz uma concepção de homem consciente de suas ações com o mundo e com os sujeitos inseridos neste mundo, que segundo FREIRE(1987:68):

“...a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimento” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.”

Portanto, observa-se no exposto acima que na educação problematizadora a figura do mestre não desaparece, pelo contrário, ele assume um papel importante e fundamental neste contexto, (re)fazendo sempre o ato cognoscente em parceria com o educando, em um jogo de criação e invenção de novas formas de se construir um conhecimento real e investigativo em um processo dialógico, proporcionando aos educandos momentos de aprendizagem mútua: educador-educandos, educandos-educandos e educandos-educador.

³¹ Expressão usada por PINTO (1998:111).

Encontrei também, nas entrevistas, professores que sinalizam uma prática mais construtiva, mesmo sendo um começo tímido, deixando parecer que seu comportamento diante dos alunos não traz uma linha autoritária por completo. Um dos discursos apresentou uma visão mais amigável:

“Com paciência, ele erra, vou lá apagar com carinho, demonstrando sempre aquela atenção de acordo com a necessidade da criança. Mas, quando a criança erra eu mudo o jeito, usando várias estratégias, experimento de uma forma ou de outra, até que resolve o problema.” **Professor nº12**

Assim, o que se pode notar é que a professora apesar de parecer um pouco sentimental, está caminhando para uma mudança na sua prática, procurando alternativas variadas para a superação dos “erros” de seus alunos, o que, de acordo com sua resposta, é muito importante para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Uma outra resposta aponta uma dificuldade da professora em trabalhar com o “erro”, classificando cada aluno como um problema e as consequências que a forma de trabalhar com os mesmos traz na vida adulta, não posicionando sua relação, deixando a responsabilidade do próprio aluno:

“Eu trabalho essa relação dependendo de cada aluno, cada aluno é um problema, (grifo nosso). Eu quando fico nervosa não demonstro, porque ele fica nervoso não vai acertar, porque se ele errou por não saber, então a gente não pode transmitir nenhum negativismo para ele, porque daí ele também vai passar a ter aquele negativismo com ele, não acertando mais. Porque se a gente trabalhar com as crianças com obrigação, brava, elas gravam, porque a gente, adulto, sabe, porque lembra que um dia a professora fez isso comigo ou lembra, eu nunca mais quero fazer isso porque a professora insistiu, então a gente guarda, porque ela brigou, me deu uma nota baixa e fez isso, isso comigo(...) **Professor nº14**

Essa professora entra em contradição em suas respostas, aqui ela diz que mesmo se fica nervosa não demonstra, para não traumatizar a criança, como aconteceu com ela na infância, no entanto voltando na primeira questão, observo que:

“(...) tem momento que eu até acho que é burrice, eu fico nervosa, porque eu acho que eu vacilei, então eu vou fazer novamente, e se eu erro por inexperiência minha, eu insisto até eu acertar, porque o erro para mim é péssimo, (grifo nosso), inclusive eu vou enfrentar até que eu faça certo.” **Professor nº14**

As respostas não se coincidem, apesar dos assuntos estarem ligados um ao outro, demonstrando a falta de uma linha norteadora para sua ação pessoal e profissional, concedendo ao “erro” um espaço instável nas práticas escolares.

De um modo geral, as respostas identificaram-se com a pedagogia tradicional, bancária, que vem alicerçada nos parâmetros de negação aos saberes da criança, inculcando os seus saberes, repudiando os erros e castrando a criatividade e a espontaneidade do ser humano que ali se encontra.

Em geral, o professor tende a agir na dinâmica da relação professor/aluno diante do “erro” trilhando uma perspectiva da escola tradicional, corretiva e classificatória, que vê no ato de errar uma incapacidade do aluno para desenvolver suas atividades propostas pela instituição escolar.

No entanto, segundo PINTO (1998:112), diagnosticar e corrigir os erros não é suficiente para a melhoria do ensino. Os erros contêm um potencial educativo que precisa ser mais bem explorado, não só pelos professores, como também, pelos próprios alunos.

Neste processo educador e educando possuem responsabilidades com a construção do conhecimento, estabelecendo uma relação de reciprocidade, assumindo a responsabilidade de serem homens no mundo e para o mundo, devendo contribuir para um futuro melhor, especialmente para educação.

5.1.4. Como você trabalha o “erro” dos alunos no cotidiano da sala de aula?

Esta questão foi estruturada para saber como era trabalhado o “erro” na sala de aula para sua superação; como o professor agia com seu aluno em relação a esses erros, seu comportamento, a correção e a avaliação.

A partir da década de 80, com a entrada do construtivismo nos meios educacionais, o “erro” ganha uma nova concepção, diferente do que era trabalhado, como algo radicalmente banido do cotidiano, pois sua visão era que o aluno tinha algum problema, algum distúrbio de aprendizagem. Com as idéias de Piaget e Emília Ferreiro, muda um pouco tal concepção, mas a raiz do processo permanece firme, principalmente, porque no meio social o ato de errar também é muito criticado, não é costume ver no erro um caminho para o acerto ou constatar que através dele deve-se refletir, analisar os atos e procurar a melhor maneira de chegar ao certo.

Entretanto, as situações e as ações mudam e com o passar dos tempos uma nova visão de erro vem surgindo e, nas entrevistas, constatamos vários tipos de prática com relação a correção dos erro para sua superação, como:

*“Aprendizagem do aluno ela tem que ser contínuo, é um processo contínuo, então sempre o professor está batendo em cima disso aí, do erro, sempre verificando a aprendizagem, verificando no dia-a-dia como é que está as atividades deles na sala de aula, através de atividades que ele da dentro da sala de aula, tarefa, prática, porque a prática é muito importante, sempre eu falo isso para eles, a prática é muito importante para que ele possa sanar esse erro que ele tem na sala de aula, ou até mesmo que ele trás de casa, às vezes muitos alunos trazem, até o vocabulário deles de casa é horrível, então eu acho que no dia-a-dia, nesse processo contínuo, do di-a-dia é que vai ajudar o aluno a sanar esse erro dele e fazer com que ele reconheça que é através desse erro, ele vai errar mas ele vai aprender, vai ter uma aprendizagem melhor. (grifo nosso) **Professor nº1***

Esta resposta foi dada na pergunta anterior, sobre a relação professor/aluno, e mostra uma concepção construtiva de lidar com erro, fala dos erros que o aluno traz de casa, considerando-os horríveis, mas que devem ser sanados na escola. Ainda destaca que devemos mostrar para o aluno seu erro, fazendo com que reconheça-o como um caminho para chegar a aprendizagem, mostrando que o professor não é indiferente ao “erro” de seu aluno, constatando em seu discurso marcas tanto tradicionais como construtivas sobre o tema.

No entanto, no decorrer das entrevistas há uma visão contraditória da concepção de “erro”, onde aparece como natural no processo, mas devendo ser rapidamente banido do cotidiano da sala de aula, podendo ser indicador do fracasso escolar:

“Corrigindo cada palavra que ele errou, colocando no caderno de caligrafia para ele fazer uma cópia, fazendo ditado com aquelas palavras, (grifo nosso), sempre voltando com aquelas palavras que ele errou, de maneira natural, sem ficar taxando, para que ele não fique, não há a sim um bloqueio, eu acho que tem dado resultado.” **Professor nº3**

“Eu procuro, primeiramente na escrita ele achar seu erro, procurar seu erro, se ele não achar eu mostro onde que está o erro, vou trabalhar a palavra no quadro para ele corrigir no seu caderno, eu nunca corrijo para a criança no caderno, ela errou ou ela vai conseguir descobrir sozinha o erro, quando ela não consegue eu coloco no quadro, mostro no cartaz a sílaba que está faltando, se for o caso da escrita ela vai descobrir o erro na palavra e vai corrigir a palavra ou então procurar nos cartazes que tem as sílabas, qual a sílaba que está faltando, porque às vezes até pelo som, porque eu falo, “olha o som, presta bem atenção”, assim é que eu costumo agir.” **Professor nº4**

“Eu procuro corrigir no geral, e é assim, o professor não pode sentar, porque tem que está andando na sala, tem que está olhando, às vezes ele mesmo tem que apagar a atividade errada, porque o aluno não apaga, tem aluno que é agressivo, ele te responde. O que eu sinto muito é uma agressividade, uma rebeldia, não sei, uma revolta, quando chega na sala de aula não quer nada, senta, eu não sei.” **Professor nº5**

“Eu trabalho com ditado de palavras ou de pequenos textos ou orações, ou então na , ou textos copiados no quadro mesmo, quando eles erram, ou são corrigidos por eles mesmos no quadro, pelo próprio aluno, porque eu vou ditando e eles vão escrevendo e a sala trabalhando junto, se o aluno escreveu errado quem sabe vai no quadro e escreve certo.” **Professor nº6**

Essas quatro respostas sinalizam a existência de uma prática tradicional, de passar cópias, ditados, repetição de frases, palavras escritas em cartazes de sílabas, denunciando um processo ensino-aprendizagem resistente às mudanças, onde aparece uma prática rotineira de se trabalhar com os erros, levando o aluno a apenas repetir por várias vezes a palavra ou a frase que errou, sem nenhuma reflexão, sem nenhum tipo de análise e compreensão do por quê e do como se pode superar, de uma forma construtiva esses erros.

As respostas apontam ainda, um espontaneísmo em relação a maneira de trabalhar para a superação do “erro”, uma concepção deturpada do construtivismo, sem uma reflexão mais profunda, onde o aluno é o responsável pelo seu erro e pela superação do mesmo. No entanto, a fundamentação teórica sobre o assunto neste trabalho, mostrou que a criança não é suficientemente capaz de encontrar soluções para seus problemas sem o auxílio de uma pessoa mais experiente.

No entanto, há professoras que não privilegiam a busca e o caminhar mediado pelo educador com o seu aluno, realizando a correção no geral, sem levar em conta a individualização dos “erros”. A teoria histórico-cultural nos leva a compreender essas questões sobre outros olhares, trazendo a constatação que o sujeito é único, necessitando de uma prática direcionada a suas dificuldades, passando em um processo crescente, daquilo que não sabe para aquilo que, com a ajuda de uma outra pessoa mais experiente, vai chegar a saber, ou seja, viabilizando o processo da zona de desenvolvimento proximal.

Para melhor compreender essa nova dinâmica de se trabalhar com o erro da criança, encontrei em ESTEBAN(1992:83), uma explicação coerente para o assunto abordado:

“A preocupação não se reduz apenas a alcançar a resposta certa e a aceitar os “erros” que porventura a precedam. Trata-se de priorizar a possibilidade de alunos e professores, num processo interativo, construírem novos conhecimentos que realimentem o processo. O coletivo é recuperado como espaço de construção e apropriação do conhecimento.”

Assim, observei que com o auxílio da zona de desenvolvimento proximal pode-se desprezar as medidas estabelecidas do certo e errado, buscando uma criança que interage com seu meio, com seus parceiros em uma relação de co-construção de conhecimentos. A reprodução de conteúdos individual é abandonada, os erros, quando tratados, são vistos como construtivos, tendo em vista, sua amplitude de compreensão daquilo que sabe para aquilo que procura saber em uma construção coletiva do conhecimento em sala de aula, pois aquilo que não consegue “ainda” realizar sozinha, desta forma ocasiona o “erro”, mais tarde com o auxílio do professor ou mesmo de um colega mais experiente conseguirá supri-lo, colocando-o como um “erro construtivo” que comete agora, mas que no futuro com esforço e ajuda de um adulto ou um colega mais capaz conseguirá acertar.

Encontrei nas entrevistas uma professora que continua a dar atividades tradicionais e rotineiras, mas conta que naquele ano (1997), tinham “aberto um novo modo” de trabalhar a experiência e a pesquisa, e estava feliz com o resultado.

“Eu dou ditado de palavras tanto na matemática como na ciências, porque esse ano foi aberto esse modo para trabalharmos, dou ditado, pesquisa do conteúdo que eu já tinha explicado, fizemos trabalhos com amostragem dentro da sala de aula, as crianças adoram fazer aquele tipo de trabalho, trouxeram tipos de cereais de casa, tipos de folhas que eu dei

sobre as plantas, tipos de plantas que nascem de mudas, tipos de plantas que nascem de sementes, eu tive oportunidade de trazer para eles a folha que surge uma muda.”

Professor nº8

Essa resposta mostra a diferença em se trabalhar com outros tipos de atividades, onde o professor variando sua aula, modifica sua prática, motivando seus alunos para novas experiências e pesquisas que enriquecem o processo ensino-aprendizagem, deixando claro que a mudança se faz necessário no cotidiano da sala de aula.

Veja outro exemplo que confirma a hipótese do presente trabalho, na fala de uma das supervisoras, enriquece o contexto, dizendo:

“No cotidiano da sala de aula o professor trabalha com cópias, com ditados, às vezes a criança erra e ele pede para a criança escrever aquela palavra, repetir assim, duas vezes, três vezes até, ele faz um destaque daquela palavra e usa aquela palavra para fazer o ditado, aquelas palavras, porque geralmente não é uma só, é assim que o professor corrige o erro do aluno. Trabalham com atividades como, separação de sílabas, em orações, destaca essa palavra e o aluno vai gravar essa palavra correta.” **Professor nº9**

As práticas são sempre as mesmas, desencadeando um processo de continuidade da formação passiva, muda e estática do aluno, que acaba ocasionando pessoas sem iniciativa, amedrontada com a novidade e receosa com as transformações.

“Geralmente eu vou passando de carteira em carteira para ver como eles estão realizando as atividades, eu assinalo o erro para eles fazerem, ou eu marco um X ou círculo ou mesmo quando você está passando, você mostra, chama atenção, mas mesmo assim acabam errando a mesma coisa que estavam fazendo, vai fazer faz errado, (grifo nosso), vai adicionar, adicionar, subtrair é errado, falta de atenção, não prestam atenção para o que estão fazendo, é salas numerosas, eu não sei se é por esse motivo que acontece, por que um fica prestando atenção no que o outro faz, é mais ou menos neste sentido.” **Professor nº17**

Gostaria de evidenciar nessa resposta que mesmo a professora marcando, circulando, mostrando para o aluno o erro, ele continua persistido, por que será?

Como foi mostrado na fundamentações teórica do segundo capítulo, não adianta apenas apontar o “erro ou deixar o aluno descobrir sozinho, pois rara são as vezes que poderá acontecer do aluno acertar, porque o aluno não tem maturidade e experiência suficiente para compreender a complexidade da dificuldade enfrentada em determinados momentos. A atitude

e o comportamento do professor diante do erro é fazer o aluno perceber, analisar e entender o por que errou, qual o melhor caminho para se chegar ao certo, trabalhando com atividades diversificadas, onde apareça a forma correta ou faça o aluno pensar sobre o assunto.

A zona de desenvolvimento proximal nos auxilia para essa análise, buscando o conhecimento real, que o aluno já adquiriu e caminhando para o novo conhecimento potencial, aquilo que é vai aprender com a ajuda de alguém mais experiente. Esta questão é fundamental, tem que ter um outro sujeito que já sabe para mediar a aprendizagem.

“(...) explico a matéria, reviso todo dia, aquele ponto que ele tem mais dificuldade, então eu vou tentando desse jeito, trabalho com ditado cópias.” **Professor nº11**

“(...) exercitando sempre, trabalho com cópias, ditados.” **Professor nº12**

“(...) ditado, cópias, para eles perceberem como se escrevia a palavra.” **Professor nº13**

“Trabalho com atividades diversificadas, como ditados, fichinhas, auto-ditado.” **Professor nº15**

Selecionei esses fragmentos para confirmar as suposições sobre a prática das atividades realizadas com o aluno no cotidiano da sala de aula, que versão sob a ótica de atividades rotineiras e tradicionais, que não levam o aluno a reflexão e ao entendimento, elas priorizam a mecanização de respostas, os alunos repetem sempre as mesmas coisas.

Um outro ponto interessante foi observado no decorrer das entrevistas, que diz respeito a maneira da professora proceder com seu aluno na correção do erro:

“(...) na produção de texto quando ele escreveu, lê aqui, o que está escrito, “Ah é! Está faltando tal palavra”, então ele mesmo descobre seu erro, na escrita de produção de texto, eu faço muito isso, faço de conta que não estou entendendo, ele escreve a palavra na ortografia totalmente errada, “o que será que está escrito aqui”, às vezes sai aquelas palavras engraçadas, eu leio para a classe, o pessoal ri, não assim para deixar a criança sem graça, aí porque eu tenho um aluno que escreve totalmente, muito erro ortográfico, então ele escreve uma frase de quatro palavras e as quatro palavras estão erradas, eu leio aqui e o pessoal ri, “ai eu queria escrever outra coisa” então ele volta lá e vai se corrigir, errou novamente, volta lá, eu procuro trabalhar assim, porque às vezes eu falava que ele não foi trabalhado nas séries iniciais, então ele traz muitas falhas, então eu procuro trabalhar o erro assim, corrigindo, eu explicando, e às vezes fazendo o aluno perceber seu

próprio erro, porque só você às vezes corrigindo, passando a caneta vermelha e largar, ele não vai se corrigir, no outro dia ele vai cometer o mesmo erro e vai sempre cometer o mesmo erro e não vai resolver o problema.” (grifo nosso) **Professor nº 10**

Esta situação chama a atenção para a postura da professora, que ora dá liberdade para o aluno encontrar seu erro, nega a correção da caneta vermelha e depois larga sem nenhuma explicação, um pensamento construtivo, no caminho para melhorar e dinamizar sua prática, mas, ora coloca o aluno na berlinda porque escreveu uma palavra de um jeito engraçado e errado e ela lê para a turma para que achem graça, riem do erro do colega e é claro que os outros vão achar ótimo, pois na idade deles o erro do colega é motivo de muito riso, ocasionando um sentimento negativo ao aluno diante do seu “erro”, dando continuidade ao rótulo ruim que o mesmo já possui.

Conclui-se nesta questão, que a correção dos “erros” continua sendo realizada sob a forma vigente e rotineira usada pela escola tradicional. A cópia, o ditado, a repetição de palavras, frases, estão presentes no cotidiano da sala de aula mesmo sob um discurso progressista por parte das professoras. O ato de errar ainda é tido como algo ruim, que deve ser banido do processo ensino-aprendizagem. Essas idéias expressam a falta de reflexão e entendimento sobre a dinâmica de se trabalhar a relação professor/aluno diante do “erro” na sala de aula, fazendo surgir várias formas que envolvem esse processo.

5.1.5. Qual sua postura(sentimento) face ao “erro” de seu aluno?

Neste pergunta busquei identificar como o professor se sentia face aos erros do seu aluno, se ele fazia uma reflexão sobre eles, se procurava encontrar um culpado e de que forma classificava sua postura: autoritária, construtivista, humanista e outras.

Neste contexto, o cotidiano da sala de aula se configurou como ponto de referência para a reflexão e análise da postura do professor diante do erro do aluno, veiculando com as relações, regularidades e contradições que acontecem entre os alunos, professores e o processo ensino-aprendizagem, que observa-se com a resposta abaixo:

“Quando eu vejo que aluno realmente não assimilou tudo aquilo, eu percebo que é problema que ele tem, às vezes problema em casa, às vezes teve uma alfabetização ruim, não foi bem alfabetizado, problema social, conversando com a própria criança, ele vai contando o probleminha dele, então por aí a gente avalia o problema que ele tem, devido aos probleminhas que ele está trazendo de casa, do meio social que ele vive, lá do ambiente que ele vive, ele traz para escola e isso atrapalha na escola, às vezes, ele fica disperso na sala de aula, não presta atenção na aula, a gente percebe que ele tem condição de aprender, às vezes até ele escreve, ele faz as atividades certinho, mas sempre persistindo naquele erro dele porque ele não presta atenção. Muitas vezes eu vejo que é ruim, muitas vezes é ruim mesmo, às vezes não, muitos dá para melhorar sim, através da conversa a gente consegue melhorar, esse erro da criança na sala de aula, no processo ensino-aprendizagem.” Professora nº 1

A postura da entrevistada é detectar onde está o foco do problemas, encontrar o culpado da não aprendizagem do aluno. Observa nesta avaliação que o erro vem dos problemas familiares, sociais e da má alfabetização e tenta no diálogo resolver a situação. Como ela mesma expôs, através do diálogo consegue algum resultado positivo, e isso nos encaminha para a proposta freireana que privilegia este tipo de ação, dando atenção especial ao diálogo no cotidiano da sala de aula, mas um diálogo direcionado para a aprendizagem.

O diálogo para Paulo Freire é a peça fundamental do quebra-cabeça da educação libertadora, que se realiza em uma relação horizontal, alimentado-se de características fundamentais para seu sucesso, sobre as virtudes primeiras do ser humano, *amor, fé, esperança, humildade e confiança*, sendo um fator de mudança e essencial para a transformação do sujeito inserido na sociedade de classes.

Mas o que ficou evidente na maioria das respostas, foi a procura do culpado para o erro da criança, onde o professor sente que o problema pode estar com ele, ocasionando um sentimento de frustração, negativismo, mas procuram refletir diante dos erros para melhorem a sua prática.

Foi uma constatação surpreendente, visto que os professores assumiram suas fragilidades, seus medos, suas limitações face a tantos problemas advindos de momentos difíceis que a população brasileira está passando e que refletem na educação. Vejamos um depoimento que diz ter mudado de atitude e de visão, após tomar contato com os problemas:

“Hoje é diferente do começo, no começo eu acha que a culpa era minha, hoje em dia eu encaro o problema com mais naturalidade, bom vamos dizer, vamos usar seu termo “erramos”, então vamos consertar, não vamos procurar de quem é o erro, às vezes eu não expliquei de acordo com o entendimento do aluno, então vamos tentar o enfoque mais fácil para ele, hoje em dia eu não traumatizo mais com isso não, vamos fazer como o outro, vamos usar a gíria, “eu vou levando”, não deu certo desta vez, vai dar desta, sempre otimista.” **Professor nº2**

“Às vezes, eu me sinto um pouco culpada, talvez eu não tenha explicado direito, então eu volto no meu pensamento, que o erro é natural então vamos continuar, não vamos deixar que ele continue errando e nem vou pensar que eu sou totalmente culpada, porque eu também estou aprendendo, e ele vai continuar aprendendo também. (...) Tudo é devagar, tudo deve ser compassado para se aprender bem.” **Professor nº3**

Apesar de se sentir culpada por alguns erros de seus alunos, acredita que está aprendendo também, juntamente com seu aluno, e que esta aprendizagem tem que ser desenvolvida de acordo com a capacidade do aluno, para se aprender bem. É um discurso permeado por contradição se observarmos as outras respostas desta professora, no entanto é um algo interessante esta visão de uma educação contínua, expressa muito bem na educação libertadora, onde o ato cognoscente acontece em parceria do educador com o educando, em um jogo de criação e invenção de novas formas de se construir um conhecimento real e investigativo em um processo dialógico, proporcionando aos educandos momentos de aprendizagem mútua: educador-educandos, educandos-educandos e educandos-educador.

Nesta relação de reciprocidade, a educação caminha para uma efetivação do sujeito inserido na sociedade, na sua história de vida e em seu meio cultural, compreendendo seu papel de cidadão e sujeito desse mundo.

Apesar de encontrar visões mais esclarecidas ao nível das mudanças educacionais, ainda a professora não demonstra na resposta um campo teórico suficientemente estruturado para uma verdadeira prática construtivista-libertadora, pois ainda se assusta com o erro:

“Eu me sinto frustrada, porque você vem para a sala de aula preparada, pensando “aí, eu vou apresentar isso para o aluno”, vem ciente que ele vai aprender aquilo e de repente ele começa a errar, a gente se sente frustrada, então eu fico assim, “mas o que será, onde será que eu errei, o que será que está acontecendo, será que é comigo ou com o aluno”. (...) você passa alguma coisa para a pessoa, é como você contar uma piada e a pessoa não entender e não rir, o erro do aluno é a mesma coisa.” **Professor nº4**

A frustração está presente na vida da professora em relação ao erro do seu aluno, procura um culpado, quer dar conta do problema e, às vezes, não consegue causando um sentimento negativo. E por que isso acontece?

Acontece, porque o professor se sente o detentor do saber, aquele que está ali para ensinar, para transmitir o conhecimento, passar o conteúdo para o aluno que ele preparou em casa ou nas horas atividades. E já se sabe que o aluno não é mais aquele sujeito passivo, a espera do seu amado mestre, mas um sujeito ativo, inserido no contexto em que está, capaz de pensar, refletir e criticar, dando sua opinião, construindo suas hipóteses de conhecimento.

Situações como esta, relatada acima, deve levar os professores a refletirem suas atitudes e buscar as mudanças necessárias para que sua prática se torne mais dinâmica e construtiva. Veja outro exemplo:

*“Eu não me sinto bem, eu saio arrasada da sala, e no outro dia eu olho meu plano de aula, eu vejo, eu refaço tudo, às vezes, eu fico meia apática, sem ação, aí eu volto, ‘não eu tenho que mudar’, então eu mudo, mas eu me sinto frustrada. Mas tem momentos que eu trabalho atividade de novo e chega na hora atividade eu dou um teste e eu sei que tenho resultado tudo bem, mas e quando não tem, você trabalhou a semana inteira, duas semanas, e você não teve resultado, ai que eu acho mais difícil, então você corre para supervisão, a supervisão te dá atividades, você corre daqui, dali, às vezes você termina aquele conteúdo sem ação, sem ter o que fazer, sem ter técnica, todos os argumentos que você tinha usado, principalmente as expressões numéricas, muito técnica, só tem aquele jeito, é regrinha em cima de regra, então você precisa colocar regra na cabeça deles, eles não aceitam, acham aquilo muito cansativo, “Ai, expressão de novo”, e olha que a gente dá uma expressão por semana, mesmo assim eles não gostam, erram, reclamam, e você fica preocupada, porque são continhas e coisas do dia-a-dia deles, então está muito vago, muito vago, professor está tão longe do aluno, às vezes eu saio daqui me perguntando o que eu vou ensinar? Qual é minha clientela? O que que eles querem aprender? Sendo que eu já tenho um conteúdo direcionado, certinho que eu tenho que cumprir, e eu penso “será que eu posso mudar qualquer coisa? Queria dar alguma coisa mais agradável, será que eu posso?” Realmente, está difícil de saber e mudar alguma coisa. **Professor nº5***

Esta fala denuncia um cotidiano real, a professora tem um conteúdo a cumprir, tem o dever de passá-lo para o aluno, mas sente que muitas vezes o aluno não quer, não aceita mais as determinações e ela não sabe se tem autonomia para modificar sua ação, achando difícil continuar do jeito que está. Esta situação retrata a preocupação da grande maioria dos professores, que não sabem como agir perante suas limitações: de tempo, de autonomia, de saber, ocasionando dúvidas e incertezas na sua prática docente.

É interessante notar a clareza com que a professora se expõe, dizendo que precisa colocar regrinhas na cabeça do aluno, mas não consegue, e por quê? Acredito que seja porque os professores não são cirurgiões para abrir a cabeça do aluno e enfiar lá dentro os saberes escolares, pois de acordo com a educação libertadora, a construção do conhecimento se faz perante a reciprocidade de atitudes e comportamentos, na relação dinâmica e desafiadora entre professor e alunos.

Neste campo entra a figura do professor libertador que tem claro que ensinar não é transferir conhecimentos, memorizar conteúdos, mas criar uma ambiente propício para a produção e construção de conhecimento, onde os mestres aprenderam e ensinam o que foi aprendido em parceria com a realidade de seus alunos, aprendendo sempre mais juntamente com os mesmos em uma constante busca epistemológica, tendo em mente que seu papel é importante no contexto educacional e que deve sempre estar em busca de novos horizontes.

O professor nesta ânsia de encontrar uma solução para os problemas enfrentados em sala de aula, especialmente com o erro do aluno, quer encontrar um culpado, para tentar melhorar a sua prática. Assim, os problemas sociais são destacados, mas não são trabalhados como deveriam ser. Veja nesta citação a opinião da professora sobre o assunto:

*“O professor fica péssimo quando o aluno erra, você está trabalhando, chega no final do ano o aluno continua errando. Você tem que parar um pouco e analisar “será que sou eu que estou ensinando da forma errada para ele persistir neste erro ou será que ele tem alguma coisa lá trás que está fazendo ele persistir neste erro, foi mal alfabetizado” tem essas coisas todas. Tem o problema da família que influi muito, porque tem criança aqui que a gente está trabalhando, trabalhando e a criança continua errando, aí você vai ver lá trás, onde essa criança mora, qual o convívio dele, o vida social dele, você volta arrasada para a sala de aula, como já aconteceu, a gente reclama para a diretora “o fulano está assim ou o fulano está faltando muito a aula” e você vai atrás na casa dessa criança e você volta arrasada, porque vê a condição que essa criança vive, muitas não tem nem um prato de comida para comer na hora, muitas vem comer aqui na escola, aí como que você vai cobrar o erro desta criança, não temo como. Parte aí a vida desses políticos que deveriam trazer mais informações para a escola em vez de cobrar tanto do professor como estão cobrando agora e analisar mais, porque eles defendem tanto nas campanhas a educação e a saúde em primeiro lugar, só que está ficando nem em último lugar, acho que não está tendo nem lugar para isso, porque a educação está defasada, se uma criança pretende entrar numa faculdade não tem como entrar, na situação que está. **Professor nº6***

O ato de errar do aluno traz um sentimento negativo para o professor, que procura encontrar um culpado para a situação, apesar de falar que pára e analisa o que está

acontecendo. Mas, acaba demonstrando que suas análises recaem na ânsia de se afastar do processo e achar o responsável pelo “erro” do aluno: foi mal alfabetizado, os problemas familiares influenciam, a falta de interesses dos políticos, tentando dessa forma, “apagar” o “erro” do cotidiano da sala de aula.

Mas, para que o “erro” encontre caminho para o certo, se faz necessário repensar as práticas de sala de aula, procurar utilizar novas formas de se lidar com ele, onde a figura do professor é fundamental. De acordo com PINTO (id. ibid: 121):

“...Alterar os instrumentos de avaliação, sem uma reflexão mais profunda das novas sustentações teóricas, pode transformar o estatuto do erro num mecanismo seletivo mais poderoso para a manutenção do fracasso escolar, uma forma mais sutil de torná-lo mais resistente ao progresso do aluno. O fato de o professor centralizar sua avaliação formativa, apenas no momento da correção coletiva, não limita seu conhecimento sobre a natureza dos diferentes erros praticados pelos alunos, e isso não seria uma atitude de aceitação da “teoria dos dons”, fonte alimentadora da seletividade escolar?”

Assim, se faz necessário uma prática mais formativa de avaliação do aluno, onde a reflexão do “erro” deve ter um momento especial para o professor verificar o progresso de seu aluno, ultrapassando os limites e as possibilidades das antigas formas de corrigir e avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem o estudante.

Concluindo esta questão, percebe-se que seu ponto alto esteve ancorado em dois aspectos diferente do destacado acima: a professora sente que o problema pode estar com ela, ficando frustrada, constrangida e procura refletir diante dos “erros” dos alunos, como pode-se confirmar:

*“Eu me sinto assim, se eu já trabalhei em tudo que deveria ter trabalhado com essa criança, esgotei todos os canais e se esse erro continua ocorrendo alguma falha está tendo, seja ela por parte da criança, do professor que não soube transmitir direito ou a criança que não soube capitar ou falha da coordenação ou da direção da escola, é triste porque a gente procura transmitir o melhor para a criança e é muito ruim saber que ela não conseguiu capitar aquilo que a gente gostaria de transmitir para ela.” **Professor nº7***

“Eu fico muito triste, sabe por quê? Porque eu acho que eu falhei, será que eu não expliquei ainda direito, já expliquei, já trabalhei, já tentei, então aquilo entristece você, principalmente na avaliação, sabe, às vezes você faz a avaliação e você vê que o aluno errou, e você fala “Oh meu Deus, aonde que eu errei” (...), mas a minha postura eu fico

triste, procuro fazer uma reflexão em cima da minha cabeça, onde eu posso melhorar, porque que é que as crianças estão errando por coisas bobas, às vezes faltou interesse por parte deles, eu procuro me corrigir, mas triste, porque eu sempre exijo muito de mim, então eu vou procurar tirar mais de mim porque às vezes eu não estou conseguindo alcançar meu objetivo porque eu não estou explicando direito, então eu procuro me corrigir, explicar melhor, trabalhar mais esses alunos...” **Professor nº10**

“A gente se sente meio constrangida, porque a gente queria que todos pegassem a explicação, que aprendesse todos juntos, de uma vez, mais isso nunca que existe, porque cada um tem seu jeito de aprender...” **Professor nº11**

“Se o aluno persistir demais no erro, eu fico achando que tem alguma coisa errada comigo, aí eu vou ter que pensar um pouco, ver o que eu posso fazer, mudar meu jeito de dar a matéria, de consertar alguma coisa que eu esteja passando mal para ele, não persista neste erro.” **Professor nº13**

“Eu sinto assim, às vezes a falha pode até ser minha porque eu não estou conseguindo transmitir para ele aquilo que tem que ser feito, como eu disse, cada aluno é um problema, então o professor tem que conhecer o aluno para vim saber se eu é que estou errada ou ele é que está errado...” **Professor nº14**

“É um sentimento de frustração, às vezes eu acho “será que sou eu que estou errando, será que sou eu que não estou passando, não estou sabendo passar para ele”, então eu vou atrás do acerto, fico até ele aprender(...) Porque eu acho que até trago traumas de alfabetização, porque eu fui alfabetizada pelo tradicionalismo, era um coisa que a gente para falar com professor tínhamos que levantar a mão, acho que a gente era meio recalcado por causa do tradicionalismo.” **Professor nº15**

O que se nota nas respostas selecionadas acima, é que as professoras acabam se colocando na berlinda do fracasso de seus alunos, ocasionando um sentimento negativo do “erro” como já me referi em vários momentos desta análise.

Essas constatações caracterizam a necessidade de buscar novas formas para se trabalhar com o tema, estabelecendo uma postura mais reflexiva sobre o “erro”, procurando compreendê-lo dentro do contexto de ensino e quem é esse aluno que “erra”, dentro de uma prática sustentada teoricamente.

Após os estudos teóricos e as análises realizadas dos discursos das professoras alvo do estudo, concluí que, para uma educação construtiva-libertadora, dois aspectos se destacaram nas respostas, viabilizando uma esperança para a transformação do processo ensino-

aprendizagem. porém, há uma preocupação frente essas constatações; será que no cotidiano da sala de aula o professor age desta forma? Uma questão que ficará em aberto para o próximo estudo, que deverá ter como objetivo a prática do professor, para que eu possa fazer uma ligação entre a visão (discurso) do professor e sua prática que se efetiva no dia-a-dia escolar.

O que ficou mais evidente nestas respostas foi a marca de uma prática bancária, pois o professor se sente mal, frustrado porque não conseguiu “passar” o que pretendia para as crianças, então acontecem os erros. Esses erros são conseqüências de várias fatores, como: a falta de interesse, problemas sociais, familiares, mal alfabetizados ou ainda, o problema é a forma como a professora está “passando” o conteúdo que não está indo ao encontro dos alunos.

Foi possível constatar que o professor não é indiferente ao erro do aluno, a análise do seu discurso perante sua prática apontou marcas, tanto construtivistas como bancárias em relação ao erro cometido pelo aluno. Tais contradições deram ao erro um lugar instável, mas coerente com a trajetória percorrida pela professora em sua vida profissional, através de sua formação acadêmica tradicional.

Um desafio deve ser lançado para os professores interessados em transformações, para que possam aprender a identificar, perceber, refletir e planejar suas atividades para a superação dos “erros” frente a uma aprendizagem construtiva-libertadora, onde o desenvolvimento intelectual do aluno é ponto estratégico a ser alcançado.

5.2. Para uma visão construtiva-libertadora do erro na relação professor/aluno: mudanças a serem alcançadas.

A análise dos dados realizada sob o enfoque qualitativo, deu uma visão clara das práticas realizadas em sala de aula no que nos interessavam, a relação professor/aluno diante dos erros na construção do conhecimento.

Encontrei um discurso permeado por contradições no tocante aos erros dos alunos e uma relação autoritária. O professor exerce o poder do saber, os alunos erram por distração, por não estarem interessados, por problemas familiares, sociais, ocasionando uma convivência problemática, onde o professor não sabe direcionar seu agir e o aluno não consegue se encontrar nesta relação.

Assim, percebi que não se discute com os alunos as estratégias selecionadas pelo professor para se conseguir os objetivos propostos para a realização das atividades. Os educandos são colocados na atividade, sem que tenham discutido sua compreensão e validade, ocasionando muitos dos erros cometidos por eles pela falta de entendimento da proposta, ou melhor, de interpretações diferenciadas daquelas dada pelo professor.

Segundo ROMANO (1994:101):

“É preciso que o professor mude a sua concepção sobre a importância de conhecer o que pensam os seus alunos, que ele próprio construa estratégias de conhecer a ciência dos alunos e que transforme o ato de corrigir mecânica e compulsoriamente, num ato de investigação para poder intervir efetivamente no processo de aprendizagem do aluno.”

É um desafio ao professor efetivar uma prática voltada a tais princípios, onde compreender a construção do conhecimento por parte do aluno é a chave principal desta concepção. Realizar um estudo prévio do seu aluno se faz necessário para um bom relacionamento entre os pares envolvidos.

Ignorar ou não dar atenção adequada para o sujeito da aprendizagem - o aluno - negando o seu pensar e seu agir, é confirmar as premissas da educação tradicional, bancária, que tanto os professores tentam superar em no cotidiano, onde o aluno é visto como uma folha de papel em branco pronto para ser preenchido com os conhecimentos dos professores. Sem contar, que é pura imaginação, o professor pensar que as idéias e saberes que o aluno possui, são facilmente substituídos por suas explicações e seu discurso, onde o aluno vai desprezar suas idéias, pois são incorretas ou inadequadas.

Neste momento de mudanças na área da educação, é preciso superar tais considerações, encaminhando as práticas para uma visão construtiva-libertadora do cotidiano da sala de aula, em especial a temática em foco, sobre a relação professor/aluno diante do erro, porque o erro é um fator de grandes preocupações, hoje, por parte dos professores e interessados na melhoria da educação.

Para isso propus um estudo teórico-metodológico sobre o assunto, que me trouxe importantes descobertas e novos caminhos para uma prática mais construtiva, dinâmica e libertadora, como foi visto no segundo e terceiro capítulos do presente trabalho.

Uma nova alternativa está nascendo para se trabalhar com o erro na relação professor/aluno, não é algo inovador e inédito, mas traz como ponto de partida o conhecer como estratégia principal. Conhecer os alunos, conhecer a turma, conhecer o conhecimento.

**“Basta um renascer
De esperança e de prazer
prá recomeçar
um novo tempo e aprender
que será melhor...”**

Tim Maia

CONCLUSÃO

Chegar ao final de um trabalho científico como este, é difícil de se dizer que tudo está acabado, porque sempre encontramos pistas e caminhos para continuar novos estudos, novas pesquisas, novos pontos a serem encontrados. Assim, irei neste momento identificar os pontos que alcancei, para em um novo estudo recuperá-lo e superá-lo.

Na busca de compreender a trama do presente trabalho, tomei a relação professor/aluno diante do “erro” como eixo articulador e mediador da construção do conhecimento no processo ensino-aprendizagem, que centrou-se no desvelamento da temática proposta de acordo com a visão dos professores das primeiras séries do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal da cidade de Três Lagoas - MS, juntamente com o auxílio da fundamentação teórica subjacente ao estudo, nas abordagens histórico-cultural e da educação libertadora, que permitiram estabelecer alguns pontos necessários à reflexão do fazer pedagógico existente hoje nas instituições escolares.

Este estudo vem sendo construído por etapas que percorro na vida acadêmica em consonância à necessidade encontrada na minha prática como professora das séries iniciais do ensino fundamental e na formação de professores a nível de 3º grau, porque a relação

professor/aluno é um assunto interessante, mas pouco difundido no contexto educacional e a questão do “erro” que a criança comete na construção do seu conhecimento é algo presente no cotidiano escolar, mas também, ausente de discussões fundamentadas teórico-metodologicamente.

Direcionar um mesmo olhar nas duas temáticas que foram estudadas separadamente e com visões teóricas diferentes, no entanto no exercício de análise edifiquei uma reflexão abarcando as duas temáticas frente as respostas das professoras entrevistadas, que deixaram claro em seus discursos a falta de fundamentação teórica, acarretando uma visão espontaneísta sobre o assunto.

A pesquisa passou por limites e possibilidades no decorrer de sua aplicação que me auxiliou para a comprovação de algumas hipóteses do trabalho, como por exemplo, o curto período de tempo que realizei as entrevistas, que às vezes, poderia ter sido mais longo, no entanto, a intervenção na escola ocorreu de uma forma dinâmica, pois os dias que selecionei para ir à escola superou o curto espaço de tempo, porque estava no final do ano e é neste época que as dúvidas e os conflitos sobre a questão que estava sendo levantada, emergia com toda a força para as professoras.

Outro limite encontrado foi que a pesquisa abarcou apenas uma escola em especial, podendo estar sendo proliferada para outras instituições, no entanto, não era a minha intenção naquele momento, pois o retrato que eu estava querendo foi exatamente tirado e revelado com as respostas das professoras envolvidas no contexto, porque em se tratando de uma rede pública municipal, não fugimos da posição geral da classe profissional representada por apenas uma escola, mas tenho a pretensão de estar multiplicando este campo para o próximo estudo.

Assim, passo agora a mostrar o ponto que cheguei com a realização de todo o trabalho, iniciando pelas perspectivas encontradas com as entrevistas, que deixaram claro que o discurso das professoras revelaram uma contradição em relação a questão do “erro” de seus alunos, que para a maioria o mesmo em suas vidas pessoais frustra, deixa-as constrangidas, acarretando um sentimento negativo. Mas, em se tratando dos “erros” dos seus alunos, considera-os naturais no processo ensino-aprendizagem, um caminho para se chegar ao certo.

Outro aspecto encontrado, foi que apesar desse discurso construtivo sobre o “erro”, nas correções dos mesmos as professoras continuam com as práticas rotineiras e tradicionais, como: cópias, ditados, caligrafia, exercícios repetitivos que não levam o aluno a pensar e refletir sobre a construção do conhecimento.

Esta constatação trouxe em si a falta de reflexão e compreensão do “erro” pelas professoras, causada pela deficiência de estudos teóricos mais constantes e atualizados, pois hoje é preciso repensar tais idéias e rever a prática docente, as metodologias e enfrentar a própria história. É necessário buscar a compreensão dos porquês e conviver com as angústias de reconhecer aquilo que não se sabe e aceitar os erros como processos de desenvolvimento da aprendizagem que passam nas zonas do real para o proximal, de conceitos que tínhamos adquirido no nosso dia-a-dia, espontaneamente, passando-os por uma “ponte”, modelando-os e adequando-os para um conceito científico, contando sempre com a ajuda de um parceiro mais experiente e com a interferência da instituição escola.

O professor, nesta linha, deve estar pronto para rever seu planejamento, reavaliar sua atuação em sala de aula, refletir sobre os erros de seus alunos de uma forma clara e consciente, mediada por noções teóricas construtivas e libertadoras. É um trabalho difícil, extenso e de resultado a longo prazo. No entanto, um trabalho com estes princípios tornará o cotidiano escolar um local de crescimento, tanto pessoal como do grupo em que está inserido.

Para o aluno, este tipo de prática mostrará os seus erros, auxiliando-o no crescimento intelectual, tão almejado pela escola e sociedade em geral, servindo-lhe de motivação para se interessar mais pelos estudos, transformando os fracassos em sucessos.

Considerando que em uma prática pedagógica renovada não devemos temer o erro, agora também é importante destacar que não devemos, tampouco, temer o esquecimento do erro (o que muitos professores, partindo do senso comum, pensam e afirmam que o construtivismo é um processo em que não devem mais ser corrigidos os erros cometidos pelos alunos). É importante sabermos compreender os processos que levam a criança a errar e o caminho percorrido por ela para sua superação, mas com certeza a correção do professor deve

acontecer de uma maneira que leve à superação através de reflexão e entendimento, de acordo com KLEIN (1996:131):

“Se foram, ou são, perniciosas certas formas de correção, resultantes de atitudes desagradáveis, grosseiras, colocando o aluno em posição humilhante, é essa atitude na correção que deve ser condenada, e nunca a correção propriamente dita. Se existem formas mecânicas de corrigir, que não propiciam atitudes de reflexão para o aluno, são essas formas que devem ser superadas, em vez de se abandonar a correção.”

A autora defende o papel do professor na correção dos erros e é esse papel que o presente trabalho quer sublinhar nas posturas construtivistas libertadoras dos professores, devendo buscar meios para entender melhor os erros, tendo a capacidade de “separar o joio do trigo”. Existem erros e erros e atitudes diferenciadas para corrigi-los.

Outro importante ponto evidenciado foi a análise de como era desenvolvida a relação professor/aluno diante do “erro”, onde ainda continua sendo praticada nos moldes de uma educação bancária, tendo o professor como o detentor do saber, “passando” para os alunos seus conhecimentos sem buscar conhecer melhor sua clientela para saber o que são capazes e o que não são capazes de fazer em sala de aula, pois os alunos são considerados uma folha de papel em branco, pronta para ser preenchida pelo discurso dos professores.

Assim, insisto na questão da necessidade de refletir, analisar e compreender melhor sua própria prática, tendo em mente que o aluno é um ser sócio-histórico-cultural, possuidor de um conhecimento que deve ser estimulado e reconhecido pela comunidade escolar, buscando nos parâmetros da educação libertadora a visão de um aluno que tem muito a oferecer para seu próprio crescimento e de seus colegas.

Este estudo vem trazer para o cenário educacional um alerta para os professores que procurem refletir e compreender o por que dos “erros” de seus alunos, quais os mecanismos que se processam no momento do erro e como devem agir em relação a estes, diante de seus alunos, tendo claro que nem todos os “erros” são construtivos; mas a hipótese deste estudo é procurar mostrar que todos possuem condições de serem observados e de tem um caminho para sua superação. Basta abrir mão da postura tradicional e espontaneísta, para uma prática sustentada em ações de crescimento, tanto do aluno como do professor.

De acordo com PINTO (1998:121), para o erro ser superado, é necessário utilizar novas formas de atuar sobre ele. Aí, o papel do professor é decisivo. Alterar os instrumentos de avaliação, sem uma reflexão mais profunda das novas sustentações teóricas, pode transformar o estatuto do erro num mecanismo seletivo mais poderoso para a manutenção do fracasso escolar, uma forma mais sutil de torná-lo mais resistente ao progresso do aluno. O fato de o professor centralizar sua avaliação formativa, apenas no momento da correção coletiva, não limita seu conhecimento sobre a natureza dos diferentes erros praticados pelos alunos; e isso não seria uma atitude de aceitação da “*teoria dos dons*”, fonte alimentadora da seletividade escolar?

O erro neste contexto fica expresso no momento único de sua aparição, sem ter a necessidade de buscar seu entendimento. Neste panorama, encontra-o focalizado nas avaliações rotineiras da sala de aula, nas provas que verificam a capacidade do aluno e, se este errar, será punido de alguma forma tradicional ou mais sofisticada.

A fala das professoras entrevistadas revelou uma contradição entre sua concepção, sua prática e seu discurso sobre a relação professor/aluno diante do “erro”, apontando suas dificuldades em lidar com as diferenças e os desvios de seus alunos no cotidiano da sala de aula. A falta de pressupostos para a observação mais profunda dos “por ques” e dos “como” erra, é uma das maiores causas da continuidade de uma avaliação tradicional.

Neste quadro de contradições e continuidade, proponho para um futuro estudo, um espaço para discussão sobre a temática, possibilitando a ampliação de novos conhecimentos e a visão mais detalhada e significativa do assunto em destaque no processo ensino-aprendizagem.

Se faz necessário ressaltar que, enquanto a escola não assumir os erros de aprendizagem como uma verdade do processo de ensino, será impossível desenvolver uma educação que leve o aluno e o professor a refletir sobre o que fazem. Oportunizar atividades onde os alunos possam corrigir seus erros é talvez a tarefa mais desafiadora que a escola tem.

Parafraseando SILVA & ZILBERMAN (1988) constatamos que o critério de suficiência para que não se instale um caos pedagógico somente poderá ser criado quando e se

a escola e os professores assumirem de fato o desafio da prática, do cotidiano das salas de aula e das situações de leitura e escrita, especialmente quando forem capazes de encarar o desafio do combate frontal à alienação que nos foi imposta.

Assim, quero que este trabalho sirva para um início de reflexão e entendimento para a relação professor/aluno diante do “erro” na construção do conhecimento, mostrando para o professor que se faz necessário observar melhor estes “erro”, refletir sobre ele para encontrar caminhos construtivos para a superação dos mesmos, mas acima de tudo, compreender, realmente, que este “erro” faz parte do processo ensino-aprendizagem como um todo, levando os alunos a mostrarem o que sabem e o que ainda não conseguem expressar claramente, vendo-o como um caminho para se chegar ao certo, tão esperado pela sociedade em geral e em especial a escola.

**“Hoje me sinto mais forte
Mais feliz quem sabe
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Eu nada sei**

Almir Sater e João Bá

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOWICZ, Anete. A menina repetente. São Paulo: Papyrus, 1996.
- ALVES, Rubem. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez, 1986.
- AQUINO, Júlio Groppa. Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus, 1996.
- _____(org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996
- _____(org.). Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.
- ASSUNÇÃO, Maria Madalena S. de. Magistério primário e cotidiano escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- BANDEIRA, Cláudia. Nova forma de ensinar: nota zero para o “decoreba”. Revista Prodoctor, ano V - nº 2, São Paulo, 1998. pp. 36-39.
- BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CAGLIARI, L.C. Alfabetização e lingüística, São Paulo, Scipione, 1992.
- CARRAHER, Terezinha N. Exploração sobre o desenvolvimento da ortografia em Português. In: Isto se aprende com o ciclo básico. São Paulo: SE/CENP, 1986.
- CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais, São Paulo, Cortez, 1991.
- CLARO, Maria Aparecida. O vínculo libertador na relação professor-aluno. In: FRANCHI, Eglê P. A causa dos professores. Campinas: Papyrus, 1995, pp. 113-129.

- COLE, Michael & SCRIBNER, Sylvia. Introdução do livro “A formação social da mente” de Vygotsky. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- CÓRIA-SABINI, Maria Ap^a. Psicologia aplicada à educação. São Paulo: EPU, 1986
- COSTA, Márcio. Educação e libertação na América Latina: ensaio introdutório à aproximação entre a Pedagogia de Paulo Freire e da Pedagogia de Enrique D. Dussel. Campo Grande: CEFIL, 1992.
- DAVIS, Cláudia & ESPÓSITO, Yara L. Papel e função do erro na avaliação escolar. In: Caderno de Pesquisa, nº 74, São Paulo: fundação Carlos Chagas, agosto, 1990, pp. 71-77.
- DUARTE, Newton. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. Campinas: Autores Associados, 1996.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Repensando o fracasso escolar. In Cadernos CEDES, O sucesso escolar: um desafio pedagógico. Campinas: Papyrus, 1992, 75-86.
- FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas,SP: Papyrus, 1994.
- FERREIRA, Aurélio B. de H. Minidicionário. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita, Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, Emilia et alii. Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática,1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido.17^a ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1987.
- _____. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1981
- _____. Educação como prática de liberdade. 14^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. Sobre educação: diálogos. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1982
- _____ e Ira Shor. Medo e ousadia : o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991
- _____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

- _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Maria Tereza de A. Vygotsky um século depois. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.
- GADOTTI, Moacir. Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione, 1989.
- _____. História das idéias pedagógicas. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. Pedagogia da práxis. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. (org.). Pedagogia: diálogo e conflito. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GARCIA, Regina Leite. Alfabetização de Classes Populares. São Paulo: Cortez, 1992.
- GHIRALDELLI, P. História da Educação. São Paulo: Cortez, 1994.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.
- _____. Avaliação - mito & desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.
- KESSELRING, Thomas. Jean Piaget. Petrópolis: Vozes, 1993.
- KLEIN, Lígia Regina. Alfabetização: quem tem medo de ensinar. São Paulo: Cortez, 1996.
- KRAMER, Sônia. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1989.
- LEITE, Luci B. (Org) Piaget e a escola de Genebra. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 1995.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor)
- LIMA, Terezinha B. Diretívismo e não-diretívismo no processo da alfabetização: uma ação integrada no município de Três Lagoas(MS). Campo Grande: UFMS, Dissertação de Mestrado, 1991.
- LUCKESI, Cipriano C. “Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude”, In: IDÉIAS, I: A construção do projeto de ensino e avaliação. FDE, 1992.
- MACEDO, Lino de. Os processos de equilibração majorante. Ciências e Cultura. São Paulo: SBPC 31(10), 1125-8, 1979.
- _____. “Para uma psicopedagogia construtivista”, In: ALENCAR, E.S. de. (Org.) Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. Ensaio Construtivistas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MATUI, Jiron. Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

- MIRANDA, M.G. de. O Construtivismo como princípio explicativo na educação: a pretensão e o risco. São Carlos: UFSC, 1995, (mimeo).
- MIZUKAMI, Maria da Graça. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: Cortez, 1986.
- MOLL, Luis C. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MOURA, Tânia Maria de Melo. Alfabetização de Adultos: Freire, Ferreiro, Vygotsky. Contribuições teórico-metodológicas à formulação de propostas pedagógicas. São Paulo: PUC, Tese de Doutorado, 1998.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE et alii: Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992, pp. 23-34.
- _____. O Pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. in Cadernos CEDES. São Paulo: Papyrus, nº 35, 1995.
- PALANGANA, Isilda. Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social. São Paulo: Plexus, 1994.
- PIAGET, Jean. Piaget - vida e obra. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Col. Os Pensadores).
- _____. A psicologia da criança. São Paulo: Difel, 1975.
- _____. Fazer e compreender. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1978.
- _____. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994.
- PINTO, Neuza Bertoni. O erro como estratégia didática no ensino da matemática elementar. São Paulo: USP, Tese de Doutorado, 1998
- POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Em busca do sentido da obra de Jean Piaget. São Paulo: Ática, 1984.
- REGO, Teresa C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- Revista Prodoctor. Nova forma de ensinar: nota zero para o “decoreba”. Ano V - nº 2, São Paulo, 1998. pp. 36-39.
- RODRIGUES, Ana Lúcia E. Piaget e a educação no Brasil. São Carlos, 1995. (mimeo).
- _____. A alfabetização no Estado de Mato Grosso do Sul (1979-1990): limites e possibilidades das propostas pedagógicas. São Carlos: UFSC, dissertação de mestrado, 1998.
- ROMANO, Eliane P. O erro e a correção numa perspectiva construtivista-interacionista do ensino e da aprendizagem. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1994.
- ROSA, Sany S. da. Construtivismo e mudanças. São Paulo: Cortez, 1994.
- SANTOS FILHO, José C. dos & GAMBOA, Silvio S. (org.) Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995

- SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SILVA, Ezequiel T. & ZILBERMAN, Regina. Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.
- SOARES, Magda B. Metamemória-memórias: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.
- SOARES, Magda B. & FAZENDA, Ivani. Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas. In FAZENDA, I.(org.). Novos enfoques da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUZA, Regina Ap^a M. Análise das produções espontâneas do erro na visão construtivista. Três Lagoas (MS): UFMS/CEUL, Monografia, 1992.
- _____. Erro Construtivo: sua compreensão numa abordagem interdisciplinar. Três Lagoas, MS: UFMS/CEUL, Monografia, 1995.
- TAILLE, Yves de La et alii. Piaget, Vygotsky e Wallon: teóricas psicogenéticas em discussão. São Paulo: Ática, 1994.
- VANNUCCHI, Aldo (org.). Paulo Freire ao vivo. São Paulo: Edições Loyola, 1983
- VASCONCELOS, Mário S. A difusão das idéias de Piaget no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- VELASCO, Sirio Lopez. Ética de la liberación. Vol.II. Campo Grande: CEFIL, 1997.
- VYGOTSKY, Lev S. A Formação social da mente. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.

ANEXO