



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E AGRÁRIAS - CCHA
CAMPUS IV - DEPARTAMENTO DE LETRAS E HUMANIDADES - DLH
CURSO: LICENCIATURA PLENA EM LETRAS PORTUGUÊS**

**O ERRO ESCOLAR DISCENTE NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DAS
APRENDIZAGENS EM LÍNGUA PORTUGUESA**

JEFERSON SILVA DA CRUZ

**CATOLÉ DO ROCHA – PB
2020**

JEFERSON SILVA DA CRUZ

**O ERRO ESCOLAR DISCENTE NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DAS
APRENDIZAGENS EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras e Humanidades – CCHA/CAMPUS IV, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Licenciatura Plena em Letras Português. Orientadora: Prof.^a Ma. Eianny Cecília de Abrantes Pontes e Almeida.

**CATOLÉ DO ROCHA – PB
2020**

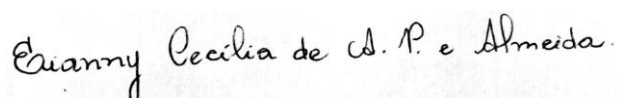
É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

C957e Cruz, Jeferson Silva da.
O erro escolar discente no processo de avaliação das aprendizagens em língua portuguesa. [manuscrito] / Jeferson Silva da Cruz. - 2020.
48 p.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Portugêses) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Agrárias, 2020.
"Orientação : Profa. Ma. Eianny Cecília de Abrantes Pontes e Almeida, Departamento de Letras e Humanidades - CCHA."
1. Avaliação. 2. Erro. 3. Aprendizagem. 4. Língua Portuguesa. I. Título
21. ed. CDD 371.27

**O ERRO ESCOLAR DISCENTE NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DAS
APRENDIZAGENS EM LÍNGUA PORTUGUESA**

JEFERSON SILVA DA CRUZ

BANCA EXAMINADORA

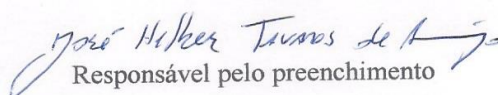


Prof.^a Ma. Erianny Cecília de Abrantes Pontes e Almeida (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.



Prof. Joana Áurea Cordeiro Barbosa

Prof.^a Dra. Joana Áurea Cordeiro Barbosa (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.



Responsável pelo preenchimento

Prof. Dr. José Helber Tavares de Araújo (Examinador)
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

Aprovado em: 10 de novembro de 2020.

**CATOLÉ DO ROCHA – PB
2020**

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela fé e a determinação que Ele sempre concede para que eu possa enfrentar todos os desafios em busca da concretização dos meus projetos. Agradeço ao Senhor pela concessão da sabedoria e da paciência para construção desta pesquisa acadêmica, fruto de diversos estudos e reflexões.

Aos meus avós maternos, Antônio e Emília, por serem exemplos de seres humanos de valor e por terem cuidado de mim desde criança.

A minha mãe Maria e ao meu irmão Matheus, por terem acompanhado a minha trajetória e por todo auxílio prestado.

A minha avó paterna, Maria das Neves, minha tia Isaura e ao seu marido Renato, por terem me recebido em suas casas e apoiado os meus estudos.

Ao meu primo Fabrício Aguiar, que acreditou em meus sonhos e acompanhou a minha progressão nas diferentes etapas de ensino.

Agradeço a professora Joana Áurea, por ter me dado a oportunidade de participar do seu grupo de pesquisa sobre a Avaliação formativa, a partir desse espaço, desenvolvemos várias discussões e pesquisas acadêmicas.

As professoras Eiany Cecília e Aparecida Calado, pela motivação e por sempre apoiarem a minha carreira acadêmica.

A professora Eliene Fernandes, que oportunizou a minha participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

Ao professor Auríbio Farias, por ter possibilitado um espaço significativo para reflexão crítica durante o desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsas Iniciação Científica – PIBIC.

A professora Vaneide Silva, pelo apoio ofertado durante o percorrer da minha graduação.

Ao professor Helber Tavares, a funcionária Sandra e ao irmão Neto, pela atenção e pelo auxílio prestado sempre que eu precisei.

A todos que fazem parte do corpo docente e da coordenação do curso de Letras Português da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campus IV.

As minhas colegas, em especial: Rafaela, Geovana, Luciana, Valdelânia e Cíntia, por terem construído, juntas comigo, vários estudos e planejamentos. Ademais, aprendi o quanto o entrosamento de um grupo é relevante para o processo de formação profissional e pessoal.

“E SERÁ que, se ouvires a voz do SENHOR teu Deus, tendo cuidado de guardar todos os seus mandamentos que eu hoje te ordeno, o SENHOR teu Deus te exaltará sobre todas as nações da terra. ”

Deuteronômio 28:1

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 O ERRO E O FRACASSO NO CONTEXTO ESCOLAR	12
2.1 De quem é a culpa do fracasso?	13
2.2 A atual cultura da aprendizagem	15
2.3 A aprendizagem e o erro	17
3 PROCESSO DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS	19
3.1 O erro compreendido em uma perspectiva negativa	22
3.2 O erro compreendido em uma perspectiva positiva	24
4 METODOLOGIA	25
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	27
5.1 Compreensão e identificação do erro	27
5.1.1 Compreensão e Identificação do Erro pelo Professor	28
5.1.2 Compreensão e identificação do erro pelos alunos	30
5.2 Tratamento oferecido ao erro	33
5.2.1 Postura do Professor Frente ao Erro	34
5.2.2 Postura dos Alunos Frente ao Erro	35
5.3 Práticas de avaliação do erro em Língua Portuguesa	38
5.3.1 O processo de avaliação do erro: apontamentos do professor	38
5.3.2 O processo de avaliação do erro: apontamentos dos alunos	41
5.3.3 Postura da escola frente ao erro: indagação do professor	43
5.3.4 Postura da escola frente ao erro: indagações dos alunos	44
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	49
APÊNDICE	
ANEXOS	

RESUMO

O ERRO ESCOLAR DISCENTE NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Diante das atribuições do erro ao fracasso do aluno, indagada pela sociedade em sua grande amplitude, decidimos averiguar a compreensão e o tratamento dado aos erros transparecidos no decorrer do processo de avaliação das aprendizagens em Língua Portuguesa. Para tanto, definimos o seguinte objetivo geral: analisar como é concebido o erro no processo de avaliação das aprendizagens na disciplina Língua Portuguesa. O trabalho está fundamentado com base nos apontamentos de: Aquino (1997), Lopes e Silva (2011), Vygotsky (2000), Luckesi (2011), entre outros. Foi realizada uma pesquisa de campo, qualitativa, descritiva, conduzida a partir da participação de um professor de Língua Portuguesa e de nove alunos do 8º ano de uma Escola Municipal situada na cidade de Brejo do Cruz – PB. Atentando-se para as categorias de análise previamente definidas: compreensão e identificação do erro; tratamento oferecido ao erro e práticas de avaliação do erro em Língua Portuguesa, foi realizada uma análise de conteúdo, havendo a triangulação de dados a partir de dois instrumentos: uma entrevista semiestruturada, direcionada ao professor, e um grupo focal com os alunos. Percebeu-se então, que o erro é considerado sob duas concepções, uma positiva e outra negativa, a primeira, compreende o erro como um caminho que conduz a aprendizagem, e a segunda, não agrega ao erro uma importância para o processo de aprendizagem. Os resultados apontam que o erro é compreendido e tratado sob uma perspectiva da avaliação formativa, mas, ainda perdura a ideia do erro como um elemento negativo ou de fracasso frente a aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação; Erro; Aprendizagem; Língua Portuguesa.

ABSTRACT

THE DISCENT SCHOOL ERROR IN THE PORTUGUESE LANGUAGE LEARNING ASSESSMENT PROCESS

In view of the attribution of error to the student's failure, questioned by society in its great breadth, we decided to investigate the understanding and the treatment given to the errors revealed during the process of assessing the learning in Portuguese. Therefore, we define the following general objective: to analyze how the error is conceived in the process of assessing learning in the Portuguese Language discipline. The work is based on the notes of: Aquino (1997), Lopes e Silva (2011), Vygotsky (2000), Luckesi (2011), among others. A qualitative, descriptive field research was carried out, based on the participation of a Portuguese language teacher and nine students from the 8th year of a Municipal School located in the city of Brejo do Cruz - PB. Paying attention to the previously defined categories of analysis: understanding and identifying the error; treatment offered to error and error assessment practices in Portuguese, a content analysis was carried out, with data triangulation based on two instruments: a semi-structured interview, directed to the teacher, and a focus group with the students. It was noticed then that the error is considered under two conceptions, one positive and the other negative, the first, understands the error as a path that leads to learning, and the second, does not add to the error an importance for the learning process. The results show that the error is understood and treated from the perspective of formative assessment, but the idea of error still remains as a negative element or a failure in the face of learning.

Key Words: Evaluation; Mistake; Learning; Portuguese language.

1 INTRODUÇÃO

Considerando que os nossos primórdios foram capazes de desenvolver, aprimorar, os mais diferentes suportes interligados as técnicas simples e complexas para garantir a sobrevivência, podemos pensar que os erros e acertos sempre fizeram parte do percurso histórico da humanidade. Sendo assim, é possível refletir que os sujeitos mais experientes ensinavam as diferentes técnicas para o desempenho dos mais jovens, e os erros e acertos com certeza faziam parte desse processo que gerava um produto final, a aprendizagem, como por exemplo, a capacidade relacionada à caça de animais, à pesca, à plantação, à colheita, à construção de abrigos e até mesmo a manifestação desse conhecimento através das pinturas.

Levando em consideração a instituição escolar, uma vez vista como um espaço para o desenvolvimento da aprendizagem, é comum que durante o processo de ensino e de aprendizagem os alunos demonstrem dificuldades diversas, acertem ou errem em alguns momentos, o que gera diferentes posicionamentos de professores e alunos frente ao erro cometido nas atividades escolares em sala de aula. Segundo Carvalho (1997), os erros podem se manifestar de diferentes formas e conduzir a interpretações diversas conforme a visão de cada professor, visto que uns podem considerar como uma falta grave e outros como um deslize comum ao processo, sem alto teor de gravidade.

Deste modo, em nossa cultura é comum o erro ser associado ao fracasso e insucesso do aluno, podendo conduzir a um sentimento de incapacidade e medo frente ao caminho da aprendizagem. De acordo Popper (1975), todos nós esforçamos ao máximo para evitar os erros, e evitar esses erros seria um ideal pobre, ninguém está livre de cometer enganos, não reagir frente aos problemas seria proporcionar um espaço para atenuação do conhecimento. Com isso, afirmar que errar significa fracassar, torna-se uma constatação ineficaz, sendo que erro pode servir como um ponto de partida, um trampolim, a fim de alcançar novas aprendizagens como ressalta Luckesi (2011).

Em vista disso, surge a necessidade de reflexão em volta das características da avaliação no contexto escolar, considerando os seus reais objetivos, e percebendo, através da avaliação, um caminho significativo para lidar com o erro do aluno e ainda, como o professor pode redimensionar o ensino de modo a atender às demandas de aprendizagem dos alunos. Diante disso, elaboramos os seguintes questionamentos

que servem como norteadores para o estudo em pauta: Como é compreendido e tratado o erro do aluno no processo de avaliação das aprendizagens na disciplina Língua Portuguesa? Como os alunos compreendem e lidam com erros por eles cometidos no decorrer desse processo?

Nessa mesma perspectiva, com intuito voltado para o fortalecimento dos questionamentos apresentados, definimos objetivos capazes de auxiliar a progressão da investigação, sendo, o objetivo geral: analisar como é concebido o erro no processo de avaliação das aprendizagens na disciplina Língua Portuguesa. Os objetivos específicos foram direcionados para: perceber a compreensão e identificação do docente de Língua Portuguesa em relação ao erro do aluno; identificar como os alunos compreendem e identificam os erros por eles cometidos; compreender o tratamento oferecido ao erro escolar discente por alunos e professores e entender como o erro é avaliado no ensino de língua portuguesa.

Para que fosse possível executarmos o nosso estudo, acordamos realizar o trabalho através de uma pesquisa de campo, qualitativa, descritiva, com triangulação de instrumentos e análise de dados através de análise de conteúdo com categorias pré-estabelecidas. Assim sendo, o interesse em realizar esta pesquisa, surgiu em decorrência de um dos eixos que foi discutido no projeto de extensão intitulado: *Avaliação formativa e a diferenciação do ensino: a construção do conhecimento profissional docente no município de Catolé do Rocha – PB*. Projeto no qual desenvolvi atividades voluntárias durante os semestres 2018.1 e 2018.2. As atividades desse projeto foram planejadas na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campus IV, também compartilhadas com diversos docentes através de encontros em Secretarias de Educação da cidade.

Este trabalho, está dividido em quatro partes. A primeira, disposta para a fundamentação teórica, onde refletimos sobre o erro e o fracasso no contexto escolar e o processo de avaliação das aprendizagens. Na segunda, apresentamos a metodologia e os procedimentos utilizados para a concretização do estudo. Na terceira, dispomos a seção de análise de dados, apresentamos os resultados da investigação postos em três categorias que estão postuladas da seguinte forma: Na primeira categoria da análise de dados, registramos a compreensão e identificação de erro pelo professor e pelos alunos; segunda categoria, apresentamos o tratamento oferecido ao erro pelo o professor e pelos alunos; terceira categoria, registramos as práticas de avaliação do erro em Língua Portuguesa.

Na quarta e última parte, encerramos trazendo as considerações finais obtidas através do estudo e da investigação executada. Deste modo, consideramos importante que o erro seja avaliado e tratado sob uma perspectiva formativa, com intuito voltado para a superação da ideia de erro tido como um elemento negativo ou desprezível.

2 O ERRO E O FRACASSO NO CONTEXTO ESCOLAR

Considerando a aprendizagem como um acúmulo das experiências humana, Fonseca (1995, p.130) define o processo de aprendizagem como “uma adaptação a situações novas, inéditas, imprevisíveis, isto é, uma disponibilidade adaptativa a situações futuras”. Deste modo, é comum que nas instituições escolares haja a manifestação do erro em todas as camadas que as permeiam, sendo assim, torna-se indispensável o procedimento de ações pedagógicas reflexivas em volta dos erros que habitualmente são transparecidos.

Nesse contexto, é possível constatar que as interpretações são diversas, o erro na escola é comumente caracterizado ao baixo desempenho ou uma capacidade intelectual frágil do aluno frente as atividades escolares, adquirindo com tais características, o significado de inexperiência, inabilidade ou incapacidade relativa à determinada realização (BARBOSA DE MELO, 2003).

Abordando a problemática do erro e do fracasso na escola, La Taille (1997), afirma que está relacionada ao desempenho intelectual dos alunos e ao confronto entre o desempenho esperado, ou almejado, aquele que é transparecido por diversos indivíduos e grupos. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de tal interpretação, pode proporcionar um espaço para a desmotivação em relação ao crescente contato com os resultados negativos, que, em muitos casos, servem como um alicerce para a reprovação ou evasão escolar dos alunos.

Levando em consideração tais problemáticas, visíveis no contexto educacional brasileiro contemporâneo, podemos constatar no relatório do projeto de extensão – UEPB, Campus IV (2018), anteriormente citado, que de um lado estão os professores, desmotivados devido a fatores como remuneração, salas superlotadas, escassez de material didático, estrutura física das escolas inadequadas, enfim, condições de trabalho não proporcionais ao desempenho das funções docentes, e do outro os alunos, insatisfeitos, desinteressados, advindos de famílias carentes e por vezes

prejudicados por uma metodologia de ensino que não condiz com o real objetivo da aprendizagem.

A partir disso, começam a eclodir inúmeras constatações: “eu estou aqui para ensinar, o aluno aprende se quiser”, “eu não nasci para estudar”, “eu não tenho capacidade de passar no processo seletivo, sou burro”, “eu não gosto de ir à escola”, “eu não sei por que eles estão vindo para a escola”; enfim, são afirmações que todos já estão habituados a ouvir frequentemente. Além desses relatos, o contexto escolar tem sido marcado por outras situações, também agravantes, como a manifestação de ações de violência na escola, reprovações sucessivas, falta de autonomia do estudante e dos professores etc.

Essas situações que estão interligadas ao contexto pedagógico, nas quais o erro do aluno parece sobressair, como diz Luckesi (2011), sob uma visão negativa, sem ser utilizado pelo professor e o aluno como uma alternativa para acessar novos patamares no que diz respeito à progressão do ensino e da aprendizagem.

2.1 De quem é a culpa do fracasso?

Tavares e Alarcão (2002) apresentam que de acordo com as teorias behavioristas¹, o professor, assume uma postura ativa em relação ao aluno que é mais passivo frente as situações de ensino e de aprendizagem, sendo que, o conteúdo deve ser assimilado e respondido tal como o foi transmitido durante as aulas. Assim sendo, as ocasiões de erro devem ser evitadas, havendo punições para aqueles que errarem e recompensas para aqueles que melhor cumprirem o programa.

Diante da exigência de domínio de variadas atividades pertencentes ao sistema de ensino, que requer domínio de normas, técnicas, linguagens, para que seja possível alcançar a aprovação, a incidência constante do erro pode ser algo angustiante para os envolvidos nesse processo. Deste modo, quando os objetivos de ensino e de aprendizagem não são alcançados, começa a surgir uma preocupação, ou seja, um “alerta vermelho” é ativado, e essa ativação serve para demonstrar que

¹ Dentre as discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem podemos destacar as teorias Behavioristas, que teve como fundador John Watson (1878-1958). Buscava compreender os comportamentos em termo das relações observáveis. Watson desenvolveu estudos dos atos comportamentais, sendo que, ele buscava utilizar em seus experimentos animais e seres humanos a fim de compreender como se constituía o comportamento. Deste modo, compreende-se que o comportamento é aquilo que é visto quando remetido a uma ação.

existe um problema, e se ele surgiu é porque houve uma causa, e essa, pode estar interligada as formas de ensinar ou de aprender.

A partir disso, começam a ser procurados os culpados pela não aprendizagem, as indagações sobre o fracasso podem entrar em cena, dentre as corriqueiras indagações, uma espécie de círculo de responsáveis pelo fracasso é formado, podendo ser os seguintes: o aluno ou professor. Essa, é uma questão de natureza complexa, sendo que, apenas apontar um culpado não seria uma solução mágica, mas, torna-se essencial refletir de acordo com a colaboração de cada um dos envolvidos nas atividades de ensino de aprendizagem, buscando a formulação de alternativas pertinentes para a condução de ambas práticas, ao invés de criar um clima de júri.

Reconsiderando a discussão anterior, quando há falhas no ciclo de ensino e de aprendizagem, ocasionando lacunas e reprovações, naturalmente dois sujeitos podem ser apontados como culpados, interpretar o fracasso nessa concepção significa:

Delinear a incompetência do professor em transmitir o assunto com eficiência ou encontrar o estímulo adequado para despertar a motivação pelo tema em estudo. Por parte do aluno significa analisar o caráter de sua desatenção ao estímulo selecionado ou incapacidade várias de perceber aquela experiência como lhe foi apresentada (HOFFMANN, 2009, p.36).

É ressaltado que o fracasso do aluno está interligado a problemas cognitivos, falta de atenção, preguiça, despreparo, dentre outras atribuições. Sabe-se que essas situações são limitadoras, sendo necessário considerá-las como constituintes da realidade de sala aula, mas é importante refletir sobre quais outras práticas poderiam estar subtraindo a aprendizagem.

Nesta perspectiva, Carvalho (1997) resalta que um determinado conteúdo, ministrado pelo professor, pode ser inadequado para quem está sendo ensinado, o grau de dificuldade, a nível de exemplo, pode ser maior que a possibilidade de apreensão dos alunos, uma vez que, esse conteúdo pode exigir conhecimentos prévios que eles não possuem. Considerando essa característica, torna-se fundamental refletir sobre objetivos do ensino e da aprendizagem, conduzindo a necessidade de observar a realidade plural da sala de aula considerando os graus de dificuldade dos alunos, de modo que ambas práticas possam ser orientadas ou reorientadas de forma adequada.

Refletindo sobre o fracasso no contexto escolar, o autor anteriormente citado, não busca apontar um culpado pelo “insucesso” da aprendizagem, mas mediante essa problemática, que levanta várias discussões no âmbito escolar e social, e muitas vezes, certas indagações, quando não bem postuladas, proporcionam interpretações impertinentes. Carvalho (1997, p. 24) apresenta uma forte crítica no que diz respeito ao fracasso, demonstrando:

[...] A repetência e a evasão são sim um fracasso, não exatamente do aluno, mas das instituições escolares que têm sido incapazes de lidar com os segmentos da população a que elas se destinam. Fracassamos todos nós, os que ensinam, os que são ensinados e todos os integrantes desta sociedade (CARVALHO, 1997, p. 24).

Dito isso, a crítica expõe as dificuldades da instituição, de por vezes não conseguir lidar com uma parte do público escolar, visto que, acima de tudo, a evasão/desistência, torna-se não só um fracasso de caráter individual, mas sim de dimensão social. Essa é uma temática que pode ser considerada como “polêmica”, sendo capaz de propiciar demandas e necessidades que são exteriorizadas e nem sempre controláveis. Nesse sentido, existe o fortalecimento de uma cultura social que centraliza a escola apenas ao ato/domínio de aprovar e reprovar, sendo assim, supervalorizada as notas obtidas pelos alunos, essas que garantem uma “passagem” para um ano posterior. Desse modo, no contexto escolar “ [...] a avaliação tem-se confundido com procedimentos de medida, de verificação de rendimento escolar” (ANDRÉ E PASSOS, 1997, p.128). A partir disso, surge a necessidade de reflexão em torno das práticas avaliativas.

2.2 A atual cultura da aprendizagem

O contexto social requer o desenvolvimento de variadas práticas de aprendizagem, esse fator possivelmente decorre de questões como a necessidade dos novos conhecimentos, saberes e habilidades para que os sujeitos possam acompanhar as mudanças constantes da sociedade. Consequentemente, em razão desta instabilidade, é exigindo novos modelos/formas de aprender, posto que para o domínio de saberes seja fundamental requerer uma integração e reativação do conhecimento de maneira inovadora que obedeça a alternância e a flexibilidade da modernidade.

De acordo com os apontamentos de Baddely (1990 apud POZO, 2008), a reflexão em torno das formas de adaptação ao meio é feita pela comparação da aprendizagem humana com a de outras espécies, dispostas em dois mecanismos complementares: a programação genética e a aprendizagem.

Nas explicações em torno de tais mecanismos complementares, Pozo (2008), demonstra que a programação genética é apresentada como as respostas feitas perante estímulos de ambientes determinados. Sendo, um mecanismo básico de espécies “inferiores”, por não haver um processo de adaptação a questões novas. Por sua vez, a aprendizagem consiste na possibilidade de modificar ou modelar suas formas de comportamento diante das transformações que acontecem em ambientes e em momentos variados, sendo um mecanismo mais flexível e em longo prazo, portanto de espécies “superiores”, os humanos. Estes dispõem de uma imaturidade mais prolongada e de um apoio cultural mais intenso, como também de capacidades de aprendizagem mais desenvolvidas, flexíveis e inerentes aos organismos. Assim, a capacidade cognitiva nos possibilita enquanto seres humanos a adaptar-se a um ambiente imediato.

Logo, segundo o referido autor, o sistema de aquisição eficiente do conhecimento, deve-se pela adaptação da aprendizagem incorporada a linguagem, pois a tentativa de comunicação é o primeiro passo para a aprendizagem. Há uma mutável evolução no ambiente no qual o sujeito está inserido, logo o contexto cultural está diante de sucessíveis modificações, fazendo com que sejam desenvolvidos diferentes conteúdos que o indivíduo deve aprender (o necessário para utilização e domínio) e a forma como ele aprende (adaptar o ensino).

Deste modo:

“As atividades de aprendizagem devem ser entendidas no contexto das demandas sociais que as geram. Além de, em diferentes culturas se aprenderem coisas diferentes às formas ou processos de aprendizagem culturalmente relevantes também variam” (POZO, 2008, p. 25).

De acordo Pozo (2008), uma nova cultura da aprendizagem, própria das sociedades modernas industriais, ainda sobrevive em subculturas desfavorecidas nas quais mal têm acesso as novas formas de aprendizagem. No entanto, essa cultura se define por uma educação generalizada e uma formação permanente e massiva

mantendo um conhecimento descentralizado e diversificado havendo uma conservação da informação produzida pelos novos sistemas de produção.

A sociedade da aprendizagem continuada, na qual ocorre uma explosão de informação e conhecimento, gera diferenças em relação as culturas passadas no que diz respeito à quantidade e à qualidade, produzindo assim, uma deterioração da aprendizagem. Portanto, para Pozo (2008), quanto mais é exigido que se aprenda, mais coisas e também complexas, parece que conseguimos aprender cada vez menos isto devido à ausência de tempo para lidar com todas as exigências que são impostas, sejam elas no campo educacional ou/ para mundo de trabalho, assim como podemos compreender.

2.3 A aprendizagem e o erro

É primordial destacar a relação de semelhança apresentada por Foucault (2002), entre os regimes que permeiam as prisões e a escola, espelhada nos atributos onde se busca modelar os indivíduos através dos traços da “punição”, “correção”, “reeducação”, por intermédio de um conjunto de ideias que determinam o que é certo ou errado, conduzindo-os a uma sociedade disciplinar que vigia e pune aqueles que desempenharem ações indisciplinadas.

Deste modo, o professor pode começar a rotular, dividir, grupos de alunos tipificados como “bons” ou “ruins”. Os alunos “bons” são recompensados e por outro lado os alunos “ruins” são punidos. O êxito disciplinar está meramente interligado no “olhar hierárquico, na sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que é específico, o exame” (FOUCAULT, 2002, p. 143).

Além disso, a aprendizagem do aluno também fica fragilizada quando em diversos casos ocorre o descumprimento de normas que são estabelecidas para a progressão da aprendizagem, Barbosa de Melo (2003), apresenta que a aprendizagem do aluno pode se tornar menosprezada, quando por exemplo, o horário estabelecido das aulas não é cumprido e respeitado, iniciando tardiamente ou terminando antes do horário definido, e em numerosos casos sendo suspensas sem motivos que justifiquem tal ausência. Seguindo essa mesma perspectiva é possível afirmar:

O direito de aprender é também negado ao aluno, quando o horário das atividades escolares é utilizado para trabalhar questões alheias ao processo de ensino, ou quando este é perseguido pelo professor por

questões ideológicas, por tentar discutir alguma dificuldade de sala de aula. É discriminado ainda, quando vitimado pela reprovação não tem sequer o direito de discutir sobre seu desempenho (BARBOSA DE MELO, 2003, p. 45).

Neste sentido, torna-se relevante considerar a seriedade e o compromisso relacionado às atividades de ensino e de aprendizagem, sendo necessário que todos os sujeitos possam compreender e desempenhar a sua função de forma eficaz, evitando assim, problemas adversos, pois, segundo Azanha (1995) se a instituição escolar não for capaz de se organizar para resolver os seus problemas, ninguém poderá fazer isso por ela, ou seja, a função da escola está interligada na instrução adequada para o desenvolvimento do conhecimento.

Torna-se relevante para o estudo em questão, o destaque da teoria sócio-histórica² apontada por Vygotsky (2000), mais especificamente conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e Zona de Desenvolvimento Real. A Zona de Desenvolvimento Real, é preenchida por conceitos que o indivíduo já conhece, que estão consolidados. Por sua vez, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) está interligada aos conceitos que estão próximos, mas que precisa de alguém que auxilie na emergência dessas aprendizagens. Nisto, está o papel mediador, do professor, em ser responsável por ajudar o estudante a avançar para a zona de desenvolvimento real. Nessa perspectiva, Vygotsky (2000, p.117-118) afirma:

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Vygotsky (2000) ainda defende a existência de dois conjuntos de funções que são distintos e complementares, em que um é de caráter simples e o outro mais

² Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) desenvolveu uma abordagem embasada no materialismo dialético de Karl Marx. A Psicologia Vygotskyana teve como intuito a investigação dos processos psicológicos humanos de comum acordo com a dimensão histórica e cultural e não natural. Em sua teoria, o autor compreende que o desenvolvimento do sujeito acontece desde o início da vida, à medida em que ocorre o processo de apropriação dos significados culturais que o permeia, fazendo com que seja desenvolvido uma condição amplamente humana pela manifestação da linguagem, consciência e atividade, tornando-o de biológico para sócio-histórico.

complexo, sendo a ponte entre essas funções construída pela aprendizagem da cultura e o contato com o ambiente social. Portanto, é uma passagem do plano intersíquico para o intrapsíquico, por meio do raciocínio. As funções elementares apresentam-se nos seres irracionais e racionais, são aquelas de origem biológica, seriam estas a memória imediata, percepção natural, atenção não voluntária, etc. Características mais visíveis em crianças nas primeiras fases.

As funções superiores para Vygotsky (2000), são basicamente aquelas que demonstram a competência e a capacidade humana em ter conscientemente controladas e intencionais as ações, seriam estas: a atenção e memória voluntária, imaginação criativa, linguagem, pensamento conceitual, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, controle de comportamento, etc. Essas características, por sua vez, são adquiridas pela interação, este fato pode ser resposta para os motivos pelos quais as crianças com alguma deficiência devam se comunicar uma com outras e com o meio cultural para garantir o seu desenvolvimento cognitivo.

Isto posto, consideramos que as ocasiões nas quais o erro é transparecido, deve ser compreendida como uma oportunidade para que o aluno avance da Zona de Desenvolvimento Proximal para a Zona de Desenvolvimento Real.

Sobre isso, Rego (1999) argumenta que o erro mediante a perspectiva vygotskiana, é um elemento que faz parte da totalidade da escola, uma vez que essa possui a função de ensinar os alunos pensar e elaborar o conhecimento como resultante através da interação mútua entre os membros envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, para a autora, a escola se configura como um espaço para as diferenças, os erros e as contradições, devem incentivar a colaboração mútua e a criatividade.

Para Esteban (2001) no processo de aprendizagem, o erro deve ser redefinido como uma pista importante, de modo a ser considerado, para que os professores possam desenvolver estratégias de ensino que promovam a aprendizagem do aluno, através da zona de desenvolvimento proximal, proposta por Vygotsky.

3 PROCESSO DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Moretto (2005) afirma que a avaliação tem se tornado uma temática que gera angústias em meio a instituição escolar, isso, devido à dificuldade de transformá-la em um processo que não seja apenas uma mera exigência de conteúdos aprendidos

de forma mecânica, que chega a ser vista, em diversos casos pelo alunado, como uma “arma” ou como um momento de prestação de contas.

O processo de avaliação pode assumir duas dimensões, sendo essas, somativa e formativa. Desse modo, a primeira de acordo com Pinto e Santos (2006), está associada apenas a medida de um valor numérico, ou seja, a contabilização para formulação de uma nota que tem função classificatória, e o erro, nessa perspectiva, não possui um valor informativo sobre as dificuldades dos alunos, mas objetiva apenas classificar.

A segunda, está objetivada na melhoria do ensino e da aprendizagem. O erro nessa dimensão, é visto como passível a reflexão e ao reajuste, permitindo aos alunos “construir e reconstruir o seu percurso de aprendizagem” como aponta Lopes e Silva (2011, p.3). Portanto, em linhas gerais, o grande objetivo da avaliação formativa segundo Pinto e Santos (2006), é perceber o que se passa no processo em questão, para que assim, seja formulado um plano de ação mediante o ponto vista do professor e do aluno, redimensionando o ensino.

Destacamos a relevância do processo de avaliação formativa de acordo Lopes e Silva (2011), como uma alternativa que pode combater o fracasso escolar, uma vez, vista essa avaliação, como um suporte que ajuda a identificar as dificuldades e as causas que circundam o fracasso do aluno, capaz de conduzir ao redimensionamento das práticas de ensino conforme às necessidades de aprendizagem demonstradas pelos alunos para que possam ter consciência das razões pelas quais erram e não conseguem aprender, a fim de corrigi-las com a devida orientação do docente.

Abrecht (1994, p.134) conclui que o aspecto central da avaliação formativa é a mudança do significado e do estatuto atribuído ao erro. O erro é elemento central do processo de *feedback*, isso, porque se apresenta na múltipla perspectiva de o erro tornar-se acerto. Assim, “o importante a considerar é: se há várias maneiras de errar, há também várias maneiras de aprender”.

Para Luckesi (2011), o desenvolvimento da prática docente passa pelo significado atribuído ao erro que, por um lado, pode ser fonte de castigo e punição e, por outro, numa visão positiva, elemento de aprendizagem. Desse modo, no primeiro ponto de vista, o erro conduz a um clima de culpa, insegurança e medo, não possuindo um valor formador. No segundo ponto de vista, o erro é considerado como fundamental para a progressão da aprendizagem, assim, possuindo um valor formador.

Em conformidade com Moretto (2005), consideramos que a avaliação é a parte integrante do ensino e da aprendizagem, mas, às vezes é vista como angustiante em meio aos procedimentos de aprovação ou reprovação dos estudantes com base em seus erros e acertos. Neste sentido, sinalizando para o reforço das discussões teóricas e práticas em volta da temática no âmbito pedagógico, visando proporcionar uma abertura para refletir e readaptar as práticas avaliativas.

Moretto (2005) contextualiza que nas avaliações um dos instrumentos mais aplicados são as provas, que “surgem” logo após um período de ensino, sendo assim, a capacidade do aluno para reproduzir determinados conteúdos pode se tornar uma prática explorada, resultando no produto final, a nota, como um “selo” de classificação como apresenta Pinto e Santos (2006).

Deste modo, como ressalta Moretto (2005), o professor pode possuir o poder de “ameaçar” os alunos, relatando que determinados conteúdos podem “cair” na prova tal como estão no livro, questionário, tabuada e etc; passando a valer a resposta pronta e acabada esperada pelo docente, ficando assim, os alunos nas “mãos” do professor, fortalecendo a cultura do toma-lá-dá-cá, mesmo que a questão não esteja clara. Tal cultura, surge a partir da limitação do conhecimento do aluno, uma vez, limitado devolver o conteúdo, de forma, a replicá-lo tal como o foi apresentado. Sendo assim, a ausência de uma prática avaliativa eficaz e a falta de clareza do professor na elaboração das atividades, pode fragilizar a compreensão do aluno, pois quem dá sentido ao texto é o contexto, como apresenta (MORETTO, 2005).

Alves (2004), discutindo sobre as funções e ações da avaliação no contexto da instituição escolar, demonstra que as ações de formação contribuíram para informar teoricamente os professores sobre avaliação, mas muitos não conseguem modificar suas práticas de avaliação no estabelecimento escolar, existindo com isso, uma contradição entre os discursos de alguns professores em relação ao propósito da avaliação da aprendizagem e as suas práticas curriculares. Sendo assim, pontua a autora que os discursos mais recorrentes não são redutíveis a uma teoria, por sua vez, são caracterizados por sínteses pessoais, misturando várias teorias e integrando múltiplos elementos da experiência.

Em consonância com tais implicações, as palavras de Moretto (2005, p.93) também merecem ser reputadas, quando ele afirma que:

O sistema escolar gira em torno desse processo e tanto professores como alunos se organizam em função dele. Por isso a verdade

apresentada é: professores e pesquisadores precisamos estudar mais, debater com profundidade e conceituar com segurança o papel da avaliação no processo da aprendizagem (MORETTO, 2005, p.93).

Deste modo, ressaltamos a importância da avaliação formativa, que visa ultrapassar os medos da reprovação, pois é uma avaliação que surge como reguladora do ensino e da aprendizagem de acordo com cada peculiaridade demonstrada. Nesse processo, como apresenta Pinto e Santos (2006), a preocupação não está restritamente interligada aos instrumentos “padrões” da avaliação, mas focaliza na possibilidade de rompimento da cultura do decorar/reproduzir, na melhoria do ensino e na atenção especial ao erro como um viés possível a ser ajustável a fim de ser alcançada uma aprendizagem significativa.

Portanto, para Moretto (2005), avaliar com eficácia significa estabelecer os objetivos do ensino para a aprendizagem, propiciando a construção de uma aprendizagem condizente, sem a mera reprodução automática de “padrões” preestabelecidos. Desta maneira, como afirma Moretto (2005, p. 96), “se tivermos que elaborar provas, que sejam bem-feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve a aprendizagem significativa de conteúdos relevantes”.

3.1 O erro compreendido em uma perspectiva negativa

Sousa (1997) informa que os erros centralizados na função classificatória da avaliação, rotineiramente resulta em apreciações negativas por meio do professor, sendo interpretado não como uma indicação do estágio de desenvolvimento do aluno, mas como uma situação a ser evitada. Assim, pode entrar em cena a relação do erro interligado a insuficiência e ao fracasso do aluno como aborda Aquino (1997).

Desse modo, interpretar o erro como algo a ser evitado ou um caminho que conduz ao fracasso, segundo Aquino (1997), proporciona a adoção de uma visão distorcida do real sentido da aprendizagem, sendo que, como é habitualmente relatado em meio a sociedade que errar é sinônimo de fracassar, nutrir as práticas pedagógicas embasadas nessa constatação pode ser o mesmo que abrir as fronteiras para o real fracasso do alunado.

Nesta perspectiva, como apresenta Pinto e Santos (2006), o professor surge como o detentor do conhecimento que está para ensinar variados conteúdos para uma parcela que não “sabe” e cobrar/receber aquilo que foi exposto de tal maneira que se

o sujeito errar, o erro é visto como uma falta de valor negativo. Essas características, propiciam um espaço para a reprodução sistemática de uma diversidade conteúdos e o desenvolvimento da prática da “cola” como uma “saída” mediante determinadas situações opressoras que geram sentimentos de incapacidade e medo de errar.

De acordo com tais apontamentos, é indispensável destacar, segundo Barbosa de Melo (2003) que:

O medo, como sentimento imposto nesta relação, é visto como ferramenta que modela o comportamento inadequado dos alunos, de forma que estes se calam, não emitem opinião, não tiram dúvidas para superar obstáculos, mostram-se retraídos e temerosos em relação às notas que vão tirar, e ainda adotam a “rebeldia” como recusa para não fazerem as atividades. A presença do professor, observando o desenrolar de uma atividade, incomoda, eles têm medo de não passar de ano de serem diminuídos, diante da incerteza das consequências boas ou más, que suas reações podem acarretar no processo de ensino (BARBOSA DE MELO, 2003, p.176).

Nesta perspectiva, sempre que conseguem, buscam alternativas a fim de evitar reclamações e adaptar-se as exigências que impostas em sala de aula. Sendo assim, temendo não alcançar um resultado quantitativo favorável, o aluno para ser aprovado na avaliação, “tirar uma nota boa”, “conseguir pontinhos a mais no bimestre”, desenvolve a prática da “cola”, de maneira sigilosa, para que o professor não possa perceber, em diversos momentos, começam a troca de papéis entre os colegas, pequenas discussões silenciadas, uso da calculadora e etc. Sendo que, qualquer método se torna utilizável, não havendo uma importância direta se resulta ou não em uma aprendizagem, ressalta Barbosa de Melo (2003).

Em analogia com essas práticas do erro numa perspectiva negativa, Pinto e Santos (2006) explicam que o erro surge como um desvio frente a um modelo ideal de aprendizagem, é um sinal de relevância para a contabilização da nota do aluno, sendo também, um sinal de ignorância, incapacidade, não demonstrando valores informativos que norteiam a natureza das reais dificuldades do aluno. É comum contemplarmos que essas condutas, mesmo incoerentes, em meio ao contexto da instituição escolar, ainda são configuradas nessa dimensão.

3.2 O erro compreendido em uma perspectiva positiva

Conceber o erro pelo viés positivo é cogitar que as oportunidades de aprendizagem podem ser multiplicadas no espaço da sala de aula como apresenta Luckesi (2011), pois, o professor através do trabalho de planejamento e ação pedagógica, tem a possibilidade de construir junto com os seus alunos um “quadro” de enfrentamentos que vise ultrapassar os aspectos que impossibilitam o processo da aprendizagem significativa. Diante disso, é importante considerar que:

O erro, para ser utilizado como fonte de virtude ou de crescimento, necessita de efetiva verificação, para ver se estamos diante dele ou da valorização preconceituosa de um fato; e de esforço, visando compreender o erro quanto à sua constituição (como é esse erro?) e origem (como emergiu esse erro?). Reconhecendo a origem e a constituição de um erro, podemos superá-lo, com benefícios significativos para o crescimento (LUCKESI, 2011, p.198).

Nessa perspectiva, os processos de ensino e de aprendizagem na instituição escolar, tornam-se significativos a partir da constante interação entre os professores e alunos, sendo importante levar em consideração que professor e aluno compõe uma unidade e juntos em um contexto específico vivenciam situações concretas do dia a dia para que assim possam aprimorar as aprendizagens (NUNES E SILVEIRA, 2009).

Deste modo, segundo Sousa (1997, p.127) “os acertos, os erros, as dificuldades e dúvidas que o aluno apresenta são evidências significativas de como ele está interagindo com o conhecimento”. A partir disso, oportuniza a orientação do trabalho do professor mediante as demandas de aprendizagem do aluno.

Através do estabelecimento do diálogo em volta dos erros transparecidos, como um ponto partida, afirma Lopes e Silva (2011) que os alunos podem se tornar capazes de solucionar variados problemas, quando em conjunto com os demais colegas, é expressiva a troca de relações através da fala que surge como um componente significativo dessa interação como salienta Vygotsky (2000).

Dito isto, o professor poderá elaborar uma pergunta/problema que possibilitará a condução do ensino e o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, uma vez que, segundo Vygotsky (2000, p.39), “ao fazer uma pergunta, a criança mostra que formulou um plano de ação para solucionar o problema em questão, mas é incapaz de realizar todas as operações necessárias”, isso considerando a progressão da aprendizagem de uma criança, nesse caso, apontando para a necessidade de uma

orientação para que o problema venha ser solucionado.

Isto posto, conforme Lopes e Silva (2011, p.4) “é necessário que o professor perceba a importância do erro como uma oportunidade de aprendizagem e crie um ambiente de cooperação capaz de assegurar que os alunos desenvolvam competências que os habilitem a assumir riscos”, proporcionando através disso, uma ocasião favorável para o processo de construção da aprendizagem mediante uma vertente significativa.

4 METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa de campo, qualitativa, descritiva, posteriormente, sendo realizada uma análise de conteúdo, havendo a triangulação de dados a partir de dois instrumentos: uma entrevista semiestruturada e um grupo focal, sendo que ambos tiveram categorias preestabelecidas, como: compreensão e identificação do erro; tratamento oferecido ao erro e práticas de avaliação do erro em Língua Portuguesa.

O universo de estudo foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Sandoval, situada na cidade de Brejo do Cruz – PB, local onde foi realizado uma pesquisa com nove (9) alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e com um (1) professor de Língua Portuguesa. Os instrumentos utilizados para coleta de dados, como ressaltado anteriormente, foi uma entrevista semiestruturada (direcionada ao professor) e um grupo focal (com os alunos).

Atendendo aos objetivos que constitui a ação metodológica da pesquisa, que pautamos anteriormente, recorreremos a Gil (2008) quando, contextualizando o estudo de campo, esclarece que essa abordagem procura o aprofundamento em uma realidade específica, por sua vez, é basicamente concretizado por meio da observação direta das atividades do grupo escolhido para o estudo e de entrevistas com informantes para apreender as explicações e interpretações do que acontecem naquela realidade.

Em se tratando da pesquisa qualitativa, Flick (2009, p.8) aponta que

Esse tipo de pesquisa visa a abordar o mundo “lá fora” (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro”, de diversas maneiras diferentes: Analisando experiências de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas a

histórias biográficas ou as práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia.

Sobre a realização de grupo focal, Barbour (2009) ressalta que este se constitui a partir de uma discussão formada por um conjunto de pessoas. Assim, é necessário desempenhar um estímulo ativo de modo a proporcionar a interação do grupo, nesse sentido, conduzir uma discussão no grupo focal, é garantir que os participantes conversem entre si, em vez de somente interagir diretamente com o pesquisador ou até mesmo o moderador. Nessa perspectiva, a citada autora ainda discorre a importância de o pesquisador preparar um instrumento de investigação adequado, podendo ser um guia de tópicos (roteiro) ou seleção de materiais de estímulo que incentivam a interação do grupo, objetivando coletar experiências ou perspectivas variadas para que assim ocorra algum debate ou diferenças de opiniões que servem para moderar a discussão.

No que diz respeito à triangulação de dados, Duarte (2009, p.11), priorizando em seu estudo os apontamentos de Denzin (1989), aponta que a triangulação de dados faz parte de uma nova metodologia da pesquisa. O autor explica as diferentes vertentes da triangulação para melhor compreender esse tipo de abordagem, logo descreve que existem quatro tipos distintos de triangulação: a “triangulação de dados”, a “triangulação do investigador”, a “triangulação teórica” e a “triangulação metodológica.”

Para o nosso estudo, utilizamos a “triangulação de dados”, pois fizemos a utilização de dois instrumentos (entrevista e grupo focal) para obtenção das respostas do professor e dos alunos.

Em se tratando da análise de conteúdo, realizada para analisar os dados coletados, Moraes (1999), explica que ela faz parte de uma metodologia da pesquisa, sendo assim, utilizada para descrever e interpretar o conteúdo que circunda toda classe de documentos e textos. Deste modo, o referido autor ressalta que essa tipologia de análise, é capaz de conduzir a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, possibilitando uma ajuda para a reinterpretação das mensagens, de modo que seja possível atingir a compreensão de seus significados em um nivelamento que vai para além de uma leitura comum.

O referido autor, ainda afirma que a matéria-prima da análise de conteúdo, pode ser composta de qualquer material originário da comunicação verbal ou não-

verbal, de modo que os dados advindos dessas modalidades, chegam até ao investigador em seu estado bruto, carecendo de um processamento para que seja plausível a facilitação do trabalho de compreensão, interpretação e inferência que circunda a análise de conteúdo.

No dia 26 de novembro de 2019, foi realizada a entrevista com o professor de Língua Portuguesa, com intuito de alcançar os objetivos propostos, elencamos as perguntas subdivididas de acordo com cada categoria previamente estabelecida (Apêndice 1).

No dia 2 de dezembro de 2019, foi realizado o grupo focal que teve a participação de nove (9) alunos. Utilizamos as mesmas perguntas que foram direcionadas para o professor, havendo adaptação de palavras para que os alunos compreendessem com clareza os questionamentos direcionados. Por intermédio dessas perguntas, todos os participantes tiveram a oportunidade de postular as suas opiniões, que foram gravadas com a devida autorização dos integrantes para posteriormente, ser efetuada uma análise de conteúdo.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção serão apresentados os resultados obtidos, durante a etapa de investigação, através da entrevista com o professor de Língua Portuguesa e o grupo focal com os alunos. O estudo de campo, teve o intuito perceber como o professor e os alunos compreendiam e tratavam o erro no processo de avaliação das aprendizagens no componente curricular Língua Portuguesa. Para que fosse possível aprofundar o estudo sobre o erro, foram organizadas perguntas obedecendo as seguintes categorias: compreensão e identificação do erro; tratamento oferecido ao erro; práticas de avaliação do erro em Língua Portuguesa.

5.1 Compreensão e identificação do erro

Nesta seção, discutiremos a primeira categoria da entrevista e do grupo focal, essa, pensada para perceber a compreensão e identificação do erro escolar discente pelo professor e pelos alunos. Assim sendo, apresentaremos primeiramente o posicionamento do professor e posteriormente as colocações dos alunos.

5.1.1 Compreensão e Identificação do Erro pelo Professor

Iniciando a entrevista, solicitamos ao professor que descrevesse a sua compreensão sobre o erro do aluno. Obtivemos, então, a seguinte resposta:

Prof.³: Eu tenho a visão do erro como a situação de oportunidade em que o professor pode ver o que diz respeito a aprendizagem de um determinado assunto ou determinada competência e também pode se autoavaliar, porque se o meu aluno erra talvez a minha metodologia de ensino não esteja adequada. Outro aspecto importante, é o envolvimento e comprometimento do aluno com a sua própria aprendizagem, então, em minha opinião, o erro não é só indicador de deficiência de aprendizagem, mas, ele também pode ser uma oportunidade de aprendizagem muito maior, a partir disso, o professor pode explorar e desenvolver com os alunos mais habilidades a partir daquele erro.

De acordo com o posicionamento do professor entrevistado, é possível identificar que o erro é compreendido a partir de uma perspectiva formativa, quando ele ressalta que o erro serve como um indicador para o reajuste tanto do ensino quanto da aprendizagem, e, como uma ferramenta de autoavaliação.

Ao destacar que o erro pode proporcionar um espaço para a autoavaliação, a partir dessa prática, o professor tem a possibilidade de pensar, repensar e redirecionar a sua metodologia de modo a buscar novas oportunidades que possam atender as necessidades de aprendizagens dos alunos e desenvolver novas estratégias de ensino.

Assim, o professor demonstra que os alunos devem ter consciência dos erros cometidos, no sentido de desenvolver o envolvimento desses no processo, para que, a partir disso, sejam capazes de desempenhar um comprometimento significativo, o que conduz ao aprimoramento da aprendizagem. Nessa perspectiva, ressalta Lopes e Silva (2011) a relevância do professor considerar o erro como uma oportunidade de aprendizagem, e criar um ambiente de cooperação para que assim os alunos desenvolvam competências que os habilitem a assumir riscos.

Neste mesmo sentido, Hoffman (2009) refletindo sobre o erro, apresenta que em diversas situações, quando o aluno erra constantemente pode começar a surgir

³ Devido à exigência de confiabilidade de nomes, trataremos o professor entrevistado, ao longo das citações específicas, da seguinte forma: Professor (Prof.).

indagações (mesmo sem uma orientação especializada) que esse aluno possui problemas cognitivos adversos que os levam a errar e impedem o desenvolvimento da aprendizagem.

Essa afirmativa, pode criar situações constrangedoras ao aluno, de modo que pode desenvolver um pensamento de incapacidade intelectual, esse, capaz de limitar a progressão de sua aprendizagem.

O professor ressalta um ponto de grande relevância, afirmando que “o erro não é só indicador de deficiência de aprendizagem”, isso conduz a uma reflexão que o erro pode surgir à medida em que o aluno tem dificuldade para aprender um determinado conteúdo, demonstrando assim, que o erro não é necessariamente um problema que chegará a limitá-lo, mas, uma orientação para um acompanhamento efetivo poderá ajudar esse aluno a enfrentar os desafios pertencentes ao processo de aprendizagem.

Sobre a identificação do erro pelo professor, direcionamos o questionamento: os alunos erram muito na disciplina Língua Portuguesa? Diante da pergunta, respondeu:

Prof.: Sim, os alunos possuem muita dificuldade em dominar a gramática normativa. Os alunos têm dificuldades em conteúdos e questões simples, por exemplo, diferenciar o uso de, “mas e mais”; “colocação pronominal”; “verbo”; “regência”; são os assuntos que eles dominam menos. Então assim, eu acho que isso é um problema que já vem até da base. Aquele estigma, que português é difícil, como se houvesse uma resistência para a aprendizagem de língua e linguagem, e para alguns a Língua Portuguesa ainda é de certa forma um bicho de sete cabeças.

Ficou em evidência as principais dificuldades que o professor identificou ao longo do processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa. Consideremos então, dois aspectos dessa fala: 1- a resistência na aprendizagem da língua portuguesa; 2- o problema do erro como proveniente de séries anteriores, sendo que os erros mais frequentes estão no domínio da gramática normativa.

É possível perceber que o professor demonstra ter uma preocupação no que diz respeito a aceitação por parte dos alunos em explorar e aprender a língua materna e o uso da gramática normativa seja ela, na dimensão mais simples de aplicabilidade. Sabendo que existe uma resistência quanto ao aprendizado de Língua Portuguesa, isso conduz a uma reflexão, de acordo com as palavras de Citelli (2008, p.15), quando se atenta para a linguagem, afirma: “a crise da linguagem é a crise da escola, que é a

extensão da própria crise social, econômica, que, de um ou outro modo, acompanha a sociedade brasileira”.

Deste modo, é importante conceber o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, como fundamental à formação crítica e cidadã do sujeito. A falta dessa compreensão e de uma reflexão dessa natureza, pode conduzir o aluno ao erro, pois, segundo Leitão (2003), o indivíduo deve ter consciência da importância de praticar uma reflexão sobre o seu próprio pensamento e conhecimento.

O professor evidenciou que os erros mais frequentes estão interligados ao domínio de elementos básicos da gramática normativa, como demonstrado em seu relato, muitos erros não são superados pelos alunos durante os anos de estudos anteriores, fazendo com que grande parte dos alunos carreguem junto consigo uma “bagagem” de lacunas que podem fragilizar a construção de um novo conhecimento, uma vez, para que a aprendizagem seja completa, essa necessita estar embasada em um conhecimento anterior, como esclarece Barbosa de Melo (2003, p.143):

Não se pode esquecer que qualquer conhecimento novo se faz a partir de conhecimentos adquiridos e assimilados anteriormente, de forma que quanto mais larga for a experiência de um aluno, mais facilmente ele aprende o conhecimento.

5.1.2 Compreensão e identificação do erro pelos alunos

Durante o procedimento do grupo focal, os alunos ao serem questionados sobre qual era compreensão que eles tinham dos erros escolares que eles cometiam na disciplina Língua Portuguesa, apresentaram posicionamentos distintos, vejamos:

A1⁴: O erro influencia negativamente em nossa aprendizagem.

A3: O erro serve para a gente perceber o que deve ser melhorado, para assim, continuarmos evoluindo e começarmos a estudar mais para ganhar notas boas e passar de ano.

Percebemos, de acordo com os depoimentos acima, duas compreensões distintas de erro, uma, do erro visto, como diz Luckesi (2011), de forma negativa, e

⁴ Devido à exigência de confiabilidade dos nomes dos sujeitos entrevistados, trataremos ao longo das citações específicas, os alunos entrevistados, da seguinte forma: Aluno 1 (A1), Aluno 2 (A2), Aluno 3 (A3), Aluno 4 (A4), Aluno 5 (A5), Aluno 6 (A6), Aluno 7 (A7), Aluno 8 (A8), Aluno 9 (A9).

outra de forma positiva, ou seja, o erro como elemento que impede a aprendizagem e o erro como elemento que ajuda a aprender.

Para tentarmos compreender o primeiro ponto vista do (A1), refletimos de acordo com os apontamentos de La Taille (1997), em alguns casos o aluno percebe que não consegue resolver determinado problema, seja porque tem ideias erradas ou talvez lacunas no seu conhecimento, de modo que também pode não ter o mínimo de interesse em prosseguir nas suas tentativas para resolução do problema, havendo a partir disso, o “abandono” da tarefa. Mediante essa situação, a tarefa possivelmente não está em seu plano de interesse, e ao surgir o erro, o aluno pode concebê-lo como uma influência de carácter negativo.

Dito isto, torna-se essencial que o aluno seja motivado a fim de superar os seus erros, pois esses, segundo Barbosa de Melo (2003) “indicam o caminho a ser trilhado em busca do aprendizado”.

Para Piaget (2000), o sujeito é compreendido como um ser ativo, ao longo do tempo consegue desenvolver estratégias e ações que o ajudem a alcançar o êxito em determinados desafios e atividades pertencentes ao seu contexto. Assim sendo, no segundo ponto de vista (depoimento do A3), o sujeito entrevistado compreende o erro de forma positiva, como uma possibilidade de progressão, um indicador capaz de apontar o local que necessita ser reajustado a fim de garantir a aprendizagem e a sua evolução, determinando o ponto de partida dos seus estudos.

Diante disso, Barbosa de Melo (2003) abordando os estudos de Piaget (1991), contextualiza que o sujeito tende a paramentar-se a partir de ocasiões e variações exteriores, sendo a adaptação uma função constante do processo de desenvolvimento. O autor caracteriza de adaptação o equilíbrio que se formula entre a assimilação e a acomodação. O processo de assimilação ocorre a partir da necessidade que o indivíduo tem de englobar coisas e pessoas em meio a sua atividade, ou seja, captar o mundo exterior as suas estruturas, uma vez já construídas em cada estágio de desenvolvimento; logo em seguida, tende a reajustar as estruturas de acordo com as transformações sucedidas, de modo, a acomodá-las aos objetos externos. Então, o desenvolvimento psíquico encaminha-se para o equilíbrio.

Assim sendo, o equilíbrio resulta quando os novos esquemas já são captados e “dominados”, ocorrendo assim, “uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”,

sendo o erro elemento que favorece esse processo (BARBOSA DE MELO, 2003, p.60).

Investigamos os alunos com intuito de verificar se eles erravam com frequência na disciplina Língua Portuguesa e como eles identificavam esses erros, logo em seguida, os alunos refletiram um pouco e começaram a apresentar os seguintes relatos:

A2: Às vezes, quando você não presta atenção na escola, muitas vezes acaba errando até quando vai falar ou quando vai escrever alguma coisa, e acaba escrevendo tudo errado e lendo errado, isso influencia de maneira muito negativa.

A4: Erramos muito em Português porque não estudamos. Eu erro mais quando tem prova, isso porque eu não estudo, não presto atenção na aula, quando é no dia eu não fico sabendo de nada, daí então, erro na prova, isso mostra que eu tenho que prestar mais atenção na aula para não errar mais.

A6: Eu erro mais quando vou escrever, tenho dificuldades em acentuação: ponto, vírgula, parágrafo... também, acabo errando porque não sei o significado de algumas palavras, tudo isso eu vejo como um erro muito negativo.

Diante do exposto, temos três alegações dos alunos em torno dos erros por eles cometidos: 1- diz respeito à falta de atenção durante as aulas; 2- a ausência de uma preparação eficaz para o procedimento das atividades escolares; 3- a falta de compreensão do significado do conteúdo.

Constatamos que uma parte dos sujeitos relataram que as principais dificuldades estão interligadas ao desenvolvimento da escrita ou da prática oral, mas, além disso, recebendo a afirmativa de outros colegas que não se posicionaram verbalmente durante o procedimento do grupo focal, confirmaram conscientemente que não se preparam para as atividades escolares ou não prestam atenção durante a aula, advindo desse ato, erros e resultados insatisfatórios. Confirmaram ainda, que cometem os erros porque não conhecem o significado de algumas palavras da Língua Portuguesa, também não sabem utilizar os sinais de pontuação durante a escrita, deste modo, visualizam os erros advindos dessa lacuna, como algo negativo.

Oliveira (1997) destaca que a problemática entre erro e fracasso entra em relação notoriamente ao desempenho intelectual do aluno e ao confronto entre o desempenho esperado ou desejável, demonstrado por inúmeros indivíduos e grupos. Neste sentido, essas constatações demonstram que é importante que os alunos sejam

esclarecidos que o erro não funciona como regressão da aprendizagem, mas, serve para o progresso da aprendizagem.

Alguns alunos, relataram que os erros por eles cometidos, muitas vezes são oriundos da ausência de um envolvimento eficaz durante as aulas, pois, chegaram a afirmar que não fornecem uma atenção necessária ao conteúdo ministrado pelo professor, diante dessa situação, consideramos importante os apontamentos de Lopes e Silva (2011), pois afirmam que os alunos devem ter consciência de que a aprendizagem funciona como um processo de construção no qual eles próprios exercem uma função fundamental perante esse.

Em síntese, as constatações do professor e dos alunos indicam que os erros são transparecidos mediante uma demanda de aprendizagem que não foi suprida em anos ou etapas anteriores de estudo, refletindo no estado atual da aprendizagem e apontando para um desafio a ser enfrentado tanto pelo professor quanto pelos alunos, desafio esse, que está centralizado na busca de alternativas metodológicas significativas que possam utilizar o erro para suprir as dificuldades emergentes de aprendizagem.

Em linhas gerais, no que diz respeito a primeira categoria (compreensão e identificação do erro), pode-se observar de acordo com o posicionamento dos entrevistados, duas visões distintas em relação ao erro, de modo que a perspectiva concebida pelo professor do erro como uma possibilidade de aprendizagem e de redimensionamento da ação metodológica, dialoga com o depoimento de alguns alunos. Ao mesmo tempo, verificamos uma compreensão do erro mediante um viés negativo, onde é visto como elemento que não favorece aprendizagem.

5.2 Tratamento oferecido ao erro

A partir de agora, iniciaremos o estudo da segunda categoria, discutindo o tratamento oferecido ao erro, tanto pelo professor quanto pelos alunos. Isto posto, apresentaremos primeiramente o posicionamento do professor e posteriormente as colocações dos alunos.

5.2.1 Postura do Professor Frente ao Erro

Iniciando a categoria sobre o tratamento do erro, durante a entrevista, realizamos dois questionamentos: 1- Como é tratado o erro cometido pelo aluno? 2- A relação que a professor estabelece com o aluno, pode influenciar durante o processo de correção dos erros? Vejamos os relatos abaixo:

Prof.: Primeiramente, temos que ter ética e empatia, não podemos ser aquele professor que se mostra insensível diante o erro. É necessário saber conversar com o aluno, para que o erro não prejudique a sua autoestima. Muitas vezes, o aluno que erra constantemente, caso não for aquele aluno indisciplinado, é porque tem uma dificuldade expressiva, então, a gente precisa estimular, motivar, trazer metodologias diferenciadas para conquistar o aluno e alcançar a aprendizagem. Então, a postura do professor não pode ser omissa, a gente precisa conhecer o erro e trabalhar para que isso não ocorra novamente, ressalto novamente, que devemos ter uma postura ética e empática, para não sujeitar o aluno a uma situação muitas vezes humilhante, pela qual, ele venha sentir-se diminuído e incapaz.

Prof.: Quanto mais o professor encurtar a distância entre ele e o aluno no sentido de relacionamento professor-aluno, haverá menor chances daquele aluno errar. Ressalto que existem aqueles alunos indisciplinados, considero que a maior dificuldade do professor na contemporaneidade é ensinar a quem não quer aprender, porém, o aluno que o professor conquista, conseguindo fazer com que esse envolva-se durante a aula, ocorrendo essa aproximação, o aluno vai errar menos e vai conseguir aprender melhor os conteúdos escolares.

Os relatos acima, demonstram que temos três afirmações em torno do tratamento do erro que merecem destaque: 1- a importância da relação professor-aluno; 2- o erro como ponto partida para o trabalho em sala de aula; 3- o desafio da prática de ensino.

O professor esclarece a importância de ter uma boa relação com o aluno, para que seja possível ser estabelecido em sala de aula um clima favorável, no qual o pensamento do estudante seja valorizado de maneira a envolvê-lo na dinâmica da sala, para isso, o professor afirma que é necessário saber conversar de forma eficaz com o aluno sobre o erro, para que esse não venha ter a sua autoestima prejudicada.

De acordo com os apontamentos de Barbosa de Melo (2003), a prática adequada do diálogo, quando presente no espaço da sala de aula, gera um clima de aceitação e respeito, assim, contribuindo para a aquisição do novo conhecimento, e a

intervenção do professor conduz o aluno, pelo ato da reflexão, à compreensão do erro detectado.

Conforme o posicionamento obtido, o professor, afirma que é preciso conhecer e tratar o erro do aluno, sendo um ponto de partida para que o aluno venha ser motivado a superá-lo, bem como, aponta para o reajuste do ensino. Consideramos esse ponto de vista relevante para o redirecionamento das práticas pedagógicas e da aproximação das relações interpessoais no cotidiano da sala de aula, neste sentido, segundo Esteban (2001, p.146), “os erros dos alunos oferecem informações necessárias para que os professores possam desenvolver estratégias de ensino”.

Constatamos nos relatos do professor, que um dos desafios pedagógicos da atualidade “é ensinar a quem não quer aprender”, entendemos que essa realidade faz parte do contexto da instituição escolar, uma vez, composta por diversos indivíduos possuidores de objetivos pessoais que podem dialogar ou não dialogar com os objetivos da escola. Porém, o docente afirmou sobre o aluno que o professor consegue conquistar, proporcionando a sua participação no ambiente de interação, esse irá errar menos e aprender com mais eficiência os conteúdos escolares, de modo que, nessa perspectiva, Aquino (1997), ressalta a importância de a sala de aula ser um recinto privilegiado de produção do conhecimento em que a relação professor-aluno venha ser o núcleo concreto de êxito, e que o contrato pedagógico seja um alicerce cotidiano.

5.2.2 Postura dos Alunos Frente ao Erro

Quando os alunos foram questionados sobre como eles tratavam os erros transcorridos durante o decorrer das aulas de Língua Portuguesa, obtemos posicionamentos diversos que permitem uma abertura para procedimento de uma reflexão indispensável para o estudo em questão, vejamos:

A7: Quando eu erro em português, procuro consertar esse erro tentando melhorar, fazendo mais atividades e tendo mais atenção durante aula, para que na próxima avaliação possa ser possível eu passar.

A9: Procuro corrigir o erro quando o professor entrega a atividade, estudando mais e prestando mais atenção nas aulas, também observo o ponto que eu mais errei, ou seja, eu foco mais nesse ponto, faço novos exercícios para que assim eu possa tirar uma boa nota na avaliação.

A5: Às vezes sei que estou errando, mas continuo escrevendo da mesma maneira, continuo errando né?

A4: Sei que estou errando, mas só às vezes procuro consertar. Errar é humano.

A1: Às vezes errar acontece, por esquecimento, mas outras vezes já é burrice mesmo.

Os relatos dos alunos demonstram que temos duas questões a serem analisadas: 1- está interligada ao procedimento de uma reflexão em torno do erro; 2- aponta para a falta de reflexão sobre o erro transparecido.

De acordo com alguns relatos apresentados, ficou em evidência que uma parte dos sujeitos ao visualizar o erro, busca ajustá-los de maneira a proceder uma reflexão a respeito do surgimento do erro, bem como, o erro serve como um ponto de partida para a aprendizagem, sendo então, tratado por um viés positivo, assim, para La Taille (1997), o erro só terá valor como fonte de progressão se ele for observável pelo aluno.

Atentando-se ao posicionamento dos outros sujeitos, é possível perceber que alguns alunos mesmo tendo consciência da presença do erro, mostram-se despreocupados em relação aos ajustes necessários, não procedem uma reflexão em volta do erro. O erro é desprezado de duas formas: o erro é apenas observado sem a busca de maiores informações sobre o mesmo, e, de novas situações que possam ajudar a não cometer o mesmo erro, e ainda tem indícios do desprezo ou pouco interesse pelo erro quando diz: “às vezes sei que estou errando, mas continuo escrevendo da mesma maneira. ” Essa situação conduz à uma reflexão ainda de acordo com os apontamentos de La Taille (1997), pois em alguns casos o sujeito percebe os erros que está cometendo, mas os negam, a ponto que ficar convencido que os erros são inexistentes ou até mesmo são desvalorizados.

Outro relato despertou a nossa atenção, um dos sujeitos que participou do grupo focal, justifica a incidência dos erros assumindo uma visão de incapacidade, através de um viés negativo, quando afirma: “[...] é burrice mesmo. ” Deste modo, avaliamos que esse tipo de postura pode influenciar de forma negativa o processo de aprendizagem do aluno, pois consideramos que o erro, segundo Luckesi (2011), serve como um caminho para o avanço do aluno.

Após percebermos como alguns alunos tratavam os erros, realizamos o segundo questionamento: a relação que o professor estabelece com vocês, pode

influenciar durante o processo de correção dos erros? Veremos abaixo os relatos exteriorizados.

A8: Assim, acredito que a ajuda do professor influencia sim em nossa aprendizagem, porque quando erramos, ele nos mostra o ponto que precisamos melhorar para que assim possamos aprender a partir da correção daquele erro.

A6: Sim. Os erros servem para melhorar as aulas, porque o professor observa os erros e a partir disso vai trabalhar os conteúdos que nós tivemos mais dificuldades para aprender, então, é muito importante a ajuda do professor, eu vejo isso como algo muito positivo.

A9: Influencia. Depois eu presto atenção nas dicas de correção dos erros e na revisão que o professor faz, isso me motiva para tentar tirar uma nota boa na outra prova.

Por intermédio dessas explanações, constatamos que os alunos consideram que a relação estabelecida pelo professor, como também, a abordagem do docente desempenhada em sala de aula, é condizente aos objetivos da aprendizagem, chegando a influenciá-los a encarar o erro de forma positiva. Nesse sentido, Barbosa de Melo (2003) esclarece que o erro aponta para a necessidade de se fazer diferente, atentando-se para as reais necessidades do aluno, com objetivo focado na oferta de uma ajuda significativa para a consolidação do aprendizado.

Em suma, percebemos de acordo com os relatos dispostos na segunda categoria (tratamento oferecido ao erro), indicam que o erro pode servir para a adequação do ensino, de modo a haver uma abertura para o desenvolvimento de estratégias que possibilitem o tratamento adequado do erro, possibilitando um clima de sala de aula favorável no qual o aluno possa participar ativamente, e, surgindo o erro, esse possa ser visto como passível a reflexão e ao reajuste.

O erro é considerado e tratado como um ponto de partida para aprendizagem, ou seja, o aluno reflete sobre o erro por ele cometido, de maneira, a pensar alternativas para que possam ser reajustados, essa prática, dialoga com a postura e o tratamento relatado pelo professor. No entanto, alguns alunos não refletem sobre o erro de maneira a tratá-lo adequadamente, chegando até mesmo a não considerar o erro como importante para a progressão da aprendizagem

5.3 Práticas de avaliação do erro em Língua Portuguesa

Nesta seção, faremos a apresentação e a análise dos dados da terceira e última categoria da pesquisa, discutindo o processo de avaliação. Seguiremos com base no mesmo modelo de apresentação que procedemos nas categorias anteriores, primeiramente descreveremos o posicionamento do professor e posteriormente as colocações dos alunos.

5.3.1 O processo de avaliação do erro: apontamentos do professor

O professor ao ser questionado sobre como ele avaliava o erro cometido pelos alunos, apresentou a argumentação abaixo.

Prof.: Primeiro procuro avaliar a minha prática de ensino, ou seja, procuro saber onde eu errei, não é porque sou professor que não estou mais sujeito a errar. Por exemplo, quando eu faço a correção das provas, avalio realmente se o aluno aprendeu, depois em sala de aula, procuro explorar aquilo que os alunos mais eraram, aplico mais atividades extras, leituras de sondagem e fixação, trabalho o que eles tiveram mais dificuldade. Ofereço outra oportunidade para eles tentarem melhorar a nota, faço trabalhos em grupo, porque é necessário avaliar o desempenho individual e coletivo, avaliar individualmente, para mim, ainda é mais importante, mas coletivamente também é preciso, para visualizar os posicionamentos dos alunos em equipe, oportunizando a prática da colaboração, pois considero isso importante para a aprendizagem. Então, surgindo o erro, tanto para o aluno quanto para o professor, serve para refletir a prática de ensino e de aprendizagem, da função do professor e do aluno como integrantes desse processo.

Através do posicionamento do professor sobre a avaliação do erro escolar discente, compreendemos que o docente considera importante três (3) características durante o processo: 1- avaliar a aprendizagem dos alunos; 2- ofertar novas oportunidades para o reajuste dos erros; 3- refletir sobre a prática de ensino e de aprendizagem.

Por meio dessa exposição, notamos que o docente busca avaliar se os alunos conseguiram aprender os conteúdos abordados na disciplina Língua Portuguesa, seria uma avaliação com base na aprendizagem. Assim, ao surgir o erro, esse serve para o aprimoramento tanto do ensino quanto da aprendizagem, deste modo, identificamos que o erro é avaliado pelo professor sob uma perspectiva formativa que permite um espaço para a reflexão, redirecionamento do ensino e reajuste dos erros.

Nessa perspectiva, abordando a prática da avaliação formativa, Lopes e Silva (2011, p. 4), ressaltam:

A avaliação formativa não permite apenas identificar as dificuldades dos alunos, mas também as suas causas. Só assim é possível ao professor adequar eficazmente o ensino às necessidades de aprendizagem dos alunos e estes tomarem consciência das razões por que aprendem e corrigi-las.

O professor relatou que ao corrigir uma atividade de avaliação, os erros possibilitam o desenvolvimento de novas estratégias de ensino e aplicação de novas atividades, visando o estabelecimento das aprendizagens dos alunos, e essas estratégias, proporcionam reflexões a respeito dos objetivos do ensino e da aprendizagem, guiando a um destino, a aprendizagem em sua vertente significativa, como aponta David Ausubel (2003).

Através do discurso sobre a prática de avaliação apresentado pelo professor, ele ressalta que considera importante a prática da colaboração entre os alunos, percebemos que essa consideração está de acordo com os apontamentos de Perrenoud (2001), pois contextualiza que o docente deve agir como um animador, ajudando o grupo no processo de construção de sua identidade coletiva, de maneira a aprender a trabalhar cooperativamente, tomando consciência de suas diferenças e desigualdades, para que assim os membros do grupo possam agir em consonância com elas.

Nesta mesma perspectiva, La Taille (1997), enfatiza que numa relação de cooperação o erro não é apenas indicado, mas também são explicitadas as suas causas. Portanto, como relatado pelo professor, consideramos relevante o desenvolvimento da prática de cooperação em sala de aula, visto que foi apontada como uma alternativa para a progressão dos alunos, também, a concepção de erro que ultrapassa a “normatização” de uma falta de dimensão negativa, mas serve para repensar/redimensionar a prática de ensino e de aprendizagem.

Direcionamos outro questionamento ao professor: as formas de avaliar contribuem para que os alunos cometam mais erros? O docente explicou:

Prof.: Contribui para a prática do erro à medida em que há uma discrepância entre o professor ministra em sala de aula e o que exige em uma prova, isso é uma coisa que eu tenho muito cuidado para não fazer. É necessário que o aluno seja explorado com diferentes atividades de leitura oral, produção de textos, atividades com questões discursivas e questões objetivas. Então, se eu trabalho, por exemplo,

só com questões objetivas e na prova eu coloco questões discursivas, a metodologia será inadequada, pois o aluno que não tem o hábito de elaborar questões discursivas, vai sentir dificuldades, e essa metodologia pode induzir ao erro. Portanto, é necessário que o professor reflita e implemente diferentes estratégias ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, estando em concordância com o que é feito em sala de aula, se eu não leio com o meu aluno, como eu posso cobrar leitura? Se eu não pratico constantemente atividades de ortografia, como eu posso colocar questões de ortografia numa prova?

De acordo com o relato apresentado, vemos que o professor ressaltou primeiramente que as formas de avaliação podem contribuir para a prática do erro, e em seguida afirma que o aluno erra quando existe uma diferença entre o que se ensina e o que se avalia. Considerando esse ponto de vista, o professor implementa uma atividade desconexa em relação ao processo de avaliação das aprendizagens, como diz Luckesi (2011), ensina uma coisa e avalia outra.

André e Passos (1997) refletindo sobre as práticas avaliativas, declaram que uma observação formativa só se torna efetivamente eficaz se ela for capaz de ajudar a criar um plano de ação, e não basta apenas saber observar, é necessário saber agir de acordo com tais observações. É relevante destacar que o professor tem um ponto de vista conveniente em relação aos objetivos do ensino e da aprendizagem, pois, declara que as avaliações das aprendizagens devem estar em consonância com o que é trabalhado em sala de aula, de modo, que não venha prejudicar o desenvolvimento da aprendizagem.

Nesta mesma perspectiva, Luckesi (2011) ao contextualizar a avaliação da aprendizagem, demonstra a diferença entre a *avaliação* e a *verificação*, explica: a *avaliação*, ato de avaliar, serve como um mecanismo capaz de conduzir a uma tomada de decisão que direciona ao aprendizado, bem como também, ao desenvolvimento do aluno. Já o ato de *verificação*, serve apenas para verificar/coletar valores quantitativos, de forma a “congelar” o objeto, não considerando o erro como um caminho rumo a novas aprendizagens. Deste modo, identificamos mediante o relato disponibilizado anteriormente, o professor, assim como Luckesi (2011), considera o erro no processo de avaliação como suporte que pode ser utilizado para repensar novas possibilidades de ensino e de aprendizagem.

5.3.2 O processo de avaliação do erro: apontamentos dos alunos

Os alunos ao serem questionados sobre como os erros por eles cometidos eram avaliados pelo professor de Língua Portuguesa, apresentaram os seguintes relatos:

A4: O professor oferta muitas oportunidades para consertar os nossos erros fazendo revisões, recuperações e outras atividades valendo pontos extras.

A5: Ele procura nos ajudar a vencer esses erros, mas só basta a gente querer.

A8: O erro é avaliado pelo professor através de provas e trabalhos em grupos e seminários que nós apresentamos para todos os colegas.

A7: O professor avalia o nosso desempenho nas atividades de leitura e produções de textos.

Os alunos fizeram duas afirmações: 1- o professor avalia os erros de forma a ofertar diversas oportunidades para reajustá-los; 2- destacaram os instrumentos (técnicas de verificação da aprendizagem).

Vemos que são desempenhadas atividades de dimensão escrita e atividades que fortalecem a prática da oralidade. Desse modo, o professor busca orientá-los com intuito de reverter o nível de incidência dos erros, tornando os alunos conscientes e aptos a enfrentarem a situação, assim sendo, para Barbosa de Melo (2001, p.130):

O professor, nesta perspectiva, assume uma postura democrática, superando o autoritarismo, criando uma relação isenta de atitudes coercitivas, que despertam o interesse, e a participação do aluno, estimulando o senso crítico, fazendo-o tomar consciência das situações erradas, compreendendo a importância de partilhar o saber que ele traz consigo, gerando atitudes de reciprocidade.

De acordo com os apontamentos do grupo, compreendemos que o professor direciona diferentes atividades de suporte visando reajustar o erro escolar discente transparecido em atividades avaliativas anteriores, assim sendo, o mais importante na atividade de avaliação, não é o tipo de atividade em si, mas, como afirma Luckesi (2011), é essencial o professor ter uma visão positiva do erro de modo a orientar o aluno a desenvolver um plano consciente de sua ação, neste contexto, o professor atua como facilitador da aprendizagem.

Durante a execução do grupo focal, investigamos se os alunos participantes consideravam que as práticas de avaliação contribuíam para que eles viessem a errar durante o proceder das atividades, observemos a seguir as opiniões expostas.

A7: A forma como o professor avalia não contribui para que possamos errar mais, pois ele avalia a nossa situação e procura nos ajudar, se nos prepararmos para as atividades, é claro que não vamos errar como antes.

A6: Não. Acredito que sou avaliado pelo professor para que assim eu possa aprender mais, e não continuar errando naquele conteúdo que ele me ensinou.

A3: Não contribui. Em minha opinião somos avaliados não só para passar em uma atividade, mas para adquirir um bom conhecimento dos conteúdos, o que vai nos ajudar no futuro.

A4: Não. No meu ponto de vista eu sou avaliado apenas para saber se minha nota é suficiente para ser aprovado e estudar na série do ano posterior.

Através dessas argumentações, notamos duas afirmações: 1- a avaliação como essencial ao progresso da aprendizagem, isso, a partir do feedback avaliativo dado pelo professor e do reajuste dos erros; 2- a prática avaliativa se objetiva apenas à recolha de resultados quantitativos (notas) que possivelmente garantirão a passagem para o próximo ano de estudo.

Considerando essas perspectivas, Lian Souza (1997) afirma que uma cultura avaliativa, fortemente presente em nossas escolas, direciona a expectativas diversas sobre a prática do professor e demais profissionais da instituição, também envolvendo pais e alunos, assim, no espaço social ainda permanece instaurada a ideia de que a avaliação funciona apenas como uma medida de verificação de rendimento do aluno, o que conduz apenas a atribuição de conceito ou nota de classificação, não tendo em consideração os processos de aprendizagem do aluno.

Sobre isso, Luckesi (2011), ressalta que não importa se os resultados foram satisfatórios ou insatisfatórios, importa é que esses foram obtidos pelos estudantes. Nesse sentido, sendo apresentado resultados satisfatórios, tudo está em pleno acordo, mas, se os resultados forem insatisfatórios, torna-se necessário uma dupla intervenção para que assim a aprendizagem possa adquirir um caráter satisfatório.

Trouxemos essa discussão, acima de tudo, porque todos os integrantes do processo de ensino, desejam que os alunos sejam aprovados, mas para adquirir uma

aprovação significativa, é necessário que seja desempenhado um vasto trabalho em torno dos objetivos do ensino e da aprendizagem, proporcionando uma abertura para o diálogo, e o reajuste de práticas, sendo o resultado, a aprendizagem.

Deste modo, segundo Manzano e Gordo (1997), ninguém se educa sem aprender algo, sem que haja instrução, também, ninguém instrui se não houver uma oportunidade para a formulação de hábitos e desenvolvimento de atitudes. Assim, para Luckesi (2011) é essencial que o erro seja compreendido sob um ponto de vista dinâmico, de maneira a possibilitar a construção de novas condutas, ou seja, o erro é visto uma via que dá acesso ao avanço.

Portanto, torna-se essencial considerar o erro do aluno como um indicador que conduzirá o processo de construção da aprendizagem, como afirmam, Nunes e Silveira (2009) uma vez abordando a teoria piagetiana, demonstram que o erro possui um valor formador, assim, fazendo parte do percurso construtivo que o sujeito está passando.

5.3.3 Postura da escola frente ao erro: indagação do professor

Durante a última etapa da entrevista, questionamos o professor com o intuito de sabermos se exista algum tipo de controle e prevenção do erro por parte da instituição escolar, obtemos a resposta abaixo.

Prof.: A escola é muito comprometida com a formação continuada dos professores, também com o planejamento e o diagnóstico das turmas, sempre está fazendo um levantamento do que pode ser melhorado. A instituição mostra-se muito presente no aspecto não só de combater o erro, mas de buscar estratégias inovadoras para que aquele aluno não erre excessivamente e consiga absorver o conteúdo e diminuir a incidência do erro. Mesmo tendo toda essa preocupação, para prevenir ainda mais o erro, seria importante ter mais oportunidades para troca de experiências entre os professores e a equipe pedagógica, mas infelizmente temos uma carga horária a cumprir e nem sempre podemos estarmos reunidos.

Diante do exposto, o docente, em primeiro momento, afirmou sobre a preocupação que a escola possui no que diz respeito à melhoria do ensino e da aprendizagem como forma de prevenir o erro. Para isso, vem considerar em seguida que a escola elabora encontros com os professores e com toda a equipe pedagógica buscando discutir estratégias adequadas para o tratamento do erro.

Nesse sentido, Azanha (1995) demonstra que a escola é um lugar de trabalho que deve ser agradável, de maneira a todos os envolvidos estarem propícios a abertura ao diálogo, considerando a seriedade da natureza da escola, torna-se primordial entender que esse local requer de todos os integrantes uma postura ética e profissional. Deste modo, apontando para a necessidade de os professores e os alunos considerarem o erro na prática avaliativa como relevante ao “[...] processo de desenvolvimento de competências de “aprender a aprender”, pelo fato de os ajudarem a compreender a sua própria aprendizagem e a desenvolver a sua maturidade, espírito crítico e autonomia” (LOPES e SILVA, 2011, p.3).

Assim sendo, o erro deve de fornecer informações necessárias para a condução do ensino e da aprendizagem.

Dito isso, ainda em relação aos encontros para discutir alternativas para combater os erros, o professor afirma que seria necessário o desenvolvimento de mais reuniões pedagógicas, para que assim, pudessem ocorrer a intensificação de trocas de experiências, mas, por fim, ressalta que nem sempre, devido a carga horária que cada um cumpre, eles podem se reunir com mais frequência. Então, mesmo em meio a dificuldade apontada, avaliamos a preocupação da escola em toda a sua amplitude como importante para ponderação em torno das práticas pedagógicas, uma vez havendo uma abertura para reflexão sobre o erro.

Neste sentido, ressalta Abrecht (1994, p.134) que o erro viabiliza informações sobre um determinado processo, devendo ser visto não como “uma barreira, um obstáculo, mas gerador de energia, um veículo. ” Conseqüentemente, o desenvolvimento desse ponto de vista, auxiliará significativamente a compreensão e a condução do processo de construção das aprendizagens dos alunos.

5.3.4 Postura da escola frente ao erro: indagações dos alunos

Na última categoria do grupo focal, questionamos os alunos com a mesma pergunta que foi direcionada ao professor (existe algum tipo de controle e prevenção do erro por parte da instituição escolar?). As argumentações obtidas foram as seguintes:

A7: A escola oferece várias oportunidades para que possamos errar menos, uma delas é o Mais Educação, no caso na disciplina português, se alguém tiver dificuldade, tem aula de reforço.

A3: Até tem o Mais Educação, mas ninguém quer se ajudar, poucos alunos participam por exemplo, às vezes só vem para as aulas de reforço um ou dois alunos.

A1: Existe sim, mas, às vezes não venho para as aulas de reforço porque tenho preguiça, não gosto de assistir aula de manhã e de tarde.

Podemos observar que os alunos apontam possibilidades de superação de erros através do Programa Novo Mais Educação⁵, evidenciado pelos integrantes do grupo focal como uma alternativa oferecida pela escola, isso com vistas em proporcionar a melhoria da aprendizagem através de aulas de reforço. Chamou-nos a atenção, o fato de os estudantes não participarem ativamente das atividades, sendo possível constatar uma espécie de “recusa” ao programa oferecido pela instituição, a falta de interesse ficou evidenciada quando um aluno argumenta que não participa do programa de forma ativa pelo fato de ter “preguiça”.

Oliveira (1997, p.59) abordando os apontamentos de Castorina (1995), ressalta a importância da participação de outras pessoas no desenvolvimento individual do sujeito, pois, é evidente que o aprendizado é um resultado desejável das interações sociais, deste modo, na escola o aprendizado é considerado um objetivo que pretende conduzir a um determinado tipo de desenvolvimento, sendo que “a intervenção deliberada é um processo pedagógico privilegiado”.

Então, a escola e a intervenção do professor exercem uma função primordial para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, sendo necessário todos terem consciência da importância desse processo.

Em síntese, considerando a terceira categoria, constatamos que a avaliação em Língua portuguesa é vista sob duas perspectivas, na primeira, a avaliação é compreendida pelo professor e por alguns alunos, sob as particularidades da avaliação formativa, sendo o erro um elemento fundamental do processo de aprendizagem. A segunda perspectiva, considera a avaliação como relevante apenas para a visualização de resultados quantitativos, sendo erro utilizado como um

⁵ “O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola”. (MEC, 2016, p.23). Para acesso a mais informações e aos documentos oficiais, acesse: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Informações extraídas pelo autor do presente Trabalho de Conclusão de Curso – TCC em 09 jan. 2020.

elemento para visualizar resultados de classificação satisfatórios ou insatisfatórios sob o ponto de vista do aluno. A escola, por sua vez, preocupa-se em discutir e buscar estratégias para trabalhar e superar os erros, também, oferta um programa que visa auxiliar os alunos através de aulas de reforços.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos estabelecidos para o desenvolvimento do estudo, uma vez que teve o propósito de analisar a concepção do erro no processo de avaliação das aprendizagens na disciplina Língua Portuguesa, direcionados para perceber a compreensão e a identificação do erro pelo docente e pelos alunos, compreender o tratamento oferecido ao erro escolar e entender como o erro é avaliado.

No que diz respeito à compreensão e identificação do erro, quanto a compreensão, percebemos que o erro é compreendido sob duas visões distintas, uma positiva e outra negativa. Desse modo, é possível concluir que a perspectiva do erro como uma possibilidade de aprendizagem e de redimensionamento da ação didático pedagógica foi apresentada em uma visão positiva. Ao mesmo tempo, verificamos uma compreensão do erro mediante um viés negativo, onde é visto como elemento que não favorece aprendizagem.

Quanto a identificação do erro, ficou em evidência que ao longo do processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, essa está relacionada a dois aspectos: primeiro, a resistência na aprendizagem da língua portuguesa, em explorar e aprender a língua materna e o uso da gramática normativa seja ela, na dimensão mais simples de aplicabilidade; segundo, o problema do erro como proveniente de séries anteriores, pois os erros mais frequentes estão no domínio da gramática normativa, fazendo com que grande parte dos alunos carreguem consigo uma “bagagem” de lacunas que podem fragilizar a construção de um novo conhecimento.

Ainda obtivemos três alegações em torno da identificação dos erros: a primeira, diz respeito à falta de atenção durante as aulas, pois não é dado à aula uma atenção precisa para que seja possível aprender; a segunda, diz respeito à ausência de uma preparação eficaz para o procedimento das atividades escolares, ou seja, não ocorre uma preparação significativa, advindo desse ato, erros e resultados insatisfatórios; a terceira, diz respeito à falta de compreensão do significado do conteúdo, isso porque

não conhecem o significado de algumas palavras da Língua Portuguesa, também não sabem utilizar os sinais de pontuação durante a escrita.

Ao conceber o erro em uma perspectiva positiva, os processos de ensino e de aprendizagem tornam-se mais satisfatórios e a interpretação do erro como um elemento negativo, descentraliza o desenvolvimento do processo de construção da aprendizagem do aluno. Em se tratando da identificação do erro, é necessário o desenvolvimento de um trabalho conjunto visando suprir as emergências de aprendizagem identificadas.

Quanto ao tratamento oferecido ao erro, constatamos três características: na primeira, compreende-se a importância da relação professor-aluno, para que assim, seja possível estabelecer em sala de aula um clima favorável, no qual as formas de pensar possam ser valorizadas de maneira a proporcionar a inclusão na dinâmica da sala, sendo necessário saber conversar de forma eficaz com os integrantes do processo de aprendizagem, para que nenhum possa ter a sua autoestima prejudicada. Na segunda, o erro é considerado como ponto partida para o trabalho em sala de aula, sendo necessário conhecê-lo e tratá-lo adequadamente. Na terceira, compreende-se que o desafio da prática de ensino na atualidade está interligado ao ato de ensinar a quem não quer aprender, mas quando essa realidade é revertida através de uma interação maior, acredita-se que o sujeito irá errar menos e aprender com mais eficiência os conteúdos escolares.

Observa-se ainda, duas maneiras distintas de tratamento ofertado ao erro: a primeira, está interligada ao procedimento de uma reflexão mais aprofundada em torno do erro, em que é procedida uma reflexão a respeito do surgimento do erro, servindo como um ponto de partida para a aprendizagem, sendo então, tratado mediante um viés positivo. A segunda, aponta para a falta de reflexão sobre o erro transparecido, mesmo havendo consciência da presença do erro, ocorre uma despreocupação em relação aos ajustes necessários, não havendo procedimento de uma reflexão em volta do erro, sendo até mesmo tratado sob uma visão de incapacidade e desvalorização, isso através de um viés negativo.

Ao compreender que o erro pode servir para adequação do ensino, de modo a haver uma abertura para o desenvolvimento de estratégias que possibilitem o tratamento adequado do erro e ao considerá-lo como um ponto de partida para aprendizagem através de uma perspectiva positiva, esse ato pode possibilitar um espaço significativo para reflexão a respeito da melhor forma de tratamento do erro,

abrindo possibilidades para novas maneiras de ensinar e aprender. No entanto, tratar o erro de forma negativa, oportuniza o surgimento de novos erros, uma vez que os anteriores foram superados, proporcionando assim, o enfraquecimento da aprendizagem.

No que diz respeito à avaliação do erro escolar discente, observamos três características: a primeira, relacionada a avaliar a aprendizagem dos alunos, onde busca-se avaliar se os alunos conseguiram aprender os conteúdos abordados na disciplina Língua Portuguesa, seria uma avaliação com base na aprendizagem do estudante; a segunda, seria ofertar novas oportunidades para o reajuste dos erros, possibilitando o desenvolvimento de estratégias de ensino mediante o procedimento de novas atividades que supram as necessidades de aprendizagens dos alunos; a terceira, seria refletir sobre a prática de ensino e de aprendizagem. Ao surgir o erro, esse serve para o aprimoramento tanto do ensino quanto da aprendizagem, sendo concebido por meio de uma perspectiva formativa. Deste modo, constatamos que as formas de avaliação contribuem para a prática do erro quando existe uma diferença entre o que se ensina e o que se avalia.

Ainda observamos, que os erros são avaliados de forma que são ofertadas diversas oportunidades para reajustá-los, assim, não contribuindo para intensificação desses, e em um segundo momento, foi destacado, para superação dos erros, os instrumentos como atividades de dimensão escrita e atividades que fortalecem a prática da oralidade. Ademais, constatamos que a avaliação é concebida sob duas perspectivas: na primeira, a avaliação é compreendida sob as particularidades da avaliação formativa; na segunda perspectiva, a avaliação é relevante apenas para a visualização de resultados quantitativos.

Quanto as alternativas para trabalhar o erro oferecidas pela instituição escolar, foi apontado possibilidades de superação de erros através do “Programa Novo Mais Educação”, com vistas em proporcionar a melhoria da aprendizagem através de aulas de reforço. Chamou-nos também a atenção, o fato de os alunos não participarem ativamente das atividades, sendo possível constatar uma espécie de “recusa” ao programa oferecido pela instituição.

É possível afirmar que a escola se preocupa em discutir e buscar estratégias para trabalhar e superar os erros, favorecendo com isso, uma abertura para construir e readequar as práticas de ensino de acordo com as demandas de aprendizagem dos alunos, fazendo com que esses se tornem conscientes da importância do erro para a

condução da aprendizagem. Além disso, considerar a avaliação apenas em uma dimensão classificatória, para a visualização de resultados quantitativos, e recusar as oportunidades de prevenção do erro oferecida pela escola, descentraliza o papel formador do erro.

Dito isto, chegamos à conclusão de que o erro em alguns momentos é encarado por um lado favorável à aprendizagem e, por outro, transparece situações de fracasso. Deste modo, conclui-se que é significativo o ponto de vista que engloba o erro, enquanto elemento fundamental da avaliação, como passível a reflexão e ao reajuste, proporcionando assim, uma oportunidade para o redimensionamento do ensino e da aprendizagem. Portanto, a consideração do erro como algo interligado a incapacidade ou ao fracasso, provoca desnível dos reais caminhos e objetivos pertencentes ao percurso da aprendizagem.

Concedida a importância do tema, torna-se indispensável o desenvolvimento de abordagens mais aprofundadas durante a formação inicial e continuada de professores no que diz respeito às práticas de avaliação na instituição escolar, visando ultrapassar concepções a respeito do erro em uma visão negativa. É necessário o desenvolvimento de contribuições acadêmicas que discutam ações teóricas e práticas da avaliação formativa no âmbito escolar, visando auxiliar professores e alunos durante o processo de ensino e de aprendizagem, isso porque, constatamos conforme os estudos de Lopes e Silva (2011), que o erro no processo de avaliação formativa deve ser considerado como uma oportunidade de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In: _____. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. cap. 6. p. 91-109.

ABRECHT, Roland. **A avaliação formativa**. Tradução de José Carlos Tunas Eufrásio. Portugal: Edições ASA, 1994.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; PASSOS, Laurizete F. Para além do fracasso escolar: uma redefinição das práticas avaliativas. In: AQUINO, J. G. (Org). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. cap. 7. p. 111-123.

ALVES, Maria Palmira Carlos. **Currículo e avaliação: uma perspectiva integrada**. Portugal: Porto Editora, 2004.

AZANHA, José Mário Pires. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BADDELY, Alan. **Memória humana. A teoria e a prática**. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1990.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBOSA, Joana Áurea Cordeiro; DANTAS, Maria Aparecida Calado de Oliveira; PONTES, Eianny Cecília de Abrantes. **Avaliação formativa e a diferenciação do ensino: a construção do conhecimento profissional docente no município de Catolé do Rocha**. Relatório de Extensão – Universidade Estadual da Paraíba, 2018.

BRASIL. Portaria nº - 1.144, de 10 de outubro de 2016. **Diário Oficial da União**. Institui o Programa Novo Mais Educação. Brasília, DF, 11 de out. 2016. Seção 1, p. 23.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. As noções do erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, J. G. et al (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, editorial, 1997. cap.1. p. 11-24.

Castorina, José Antônio. et al. **Piaget Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1995.

CITELLI, Beatriz. **Produção e leitura de textos no ensino fundamental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008 – (Coleção aprender e ensinar com textos, v.7).

CORTESÃO, Luiza. Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação. **Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens: das concepções às novas práticas**, 2002. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/26195/2/84148.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

DUARTE, Teresa. **A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)**. Centro de Investigação e estudos em Sociologia – CIES. 2009. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20Duarte.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

DENZIN, N. K. **A Lei de Pesquisa**. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall. 1989.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O Que sabe quem erra? reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERNANDES, José Manuel. **As provas de aferição, o Ministério e nós, os outros todos**. Público, Educação, 2000.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Vitor. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LA TAILLE, Yves de. O Erro na Perspectiva Piagetiana. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. cap. 2. p. 25-44.

LOPES, J; SILVA, H.; **O professor faz a diferença no desempenho escolar dos seus alunos O que nos diz a investigação educativa**. Lisboa: LIDEL- Edições técnicas, Lda, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITÃO, Selma. **O potencial da Argumentação no desenvolvimento meta-cognitivo**. In: Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento: contextos de desenvolvimento, educação e cultura. IV, mai. 2003, João Pessoa: Anais. Editora Universitária/UFPB, 2003. p.122.

MELO, Joana Áurea Barbosa de. **Configurações do Erro Escolar Discente em Escolas Municipais de Barra de Santana**. João Pessoa, PB: 2003. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, J. G. et al (org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. 7. ed. São Paulo: Summus, 1997. cap.3. p. 45-62.

PERRENOUD, Philipp. **A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?**. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

_____. **Seis estudos de psicologia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1991.

PINTO, Jorge; SANTOS, Leonor. **Modelos de avaliação das aprendizagens**. Lisboa-Portugal: Temas universitários, 2006.

POPPER, Karl. **Conhecimento objetivo**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1975.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED, 2008.

REGO, Teresa Cristina. **Vygostsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. cap. 8. p. 125-137.

TAPIA, Jesus Alonso; FITA, Enrique Cártula. **A motivação em sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

TAVARES, José; ALARCÃO, Isabel. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**. Coimbra: Almedina, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

APÊNDICE



Universidade Estadual da Paraíba

Entrevistador _____
Entrevistado _____ Data ____/____/____
Local _____
Curso _____ Área do conhecimento _____

CATEGORIA	OBJETIVO	PROCEDIMENTO	PERGUNTA CHAVE
1. Legitimação da entrevista	1. Legitimar e motivar a entrevista.	1. Agradecer a disponibilidade; 2. Informar sobre o uso do gravador; 3. Explicitar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo; 5. Colocar o entrevistador na situação de colaborador; 7. Garantir confidencialidade dos dados; 8. Explicar o procedimento da entrevista.	<ul style="list-style-type: none">• Deseja mais algum esclarecimento?• Possui alguma dúvida?
2. Compreensão e identificação do erro	1. Caracterizar o "erro" quanto a extensão, tipologia e razões, para uma compreensão mais ampla do seu significado; 2. Identificar concepções e entendimentos do entrevistado	1. Descreva a sua compreensão sobre o erro? 2. Como o sr. compreende a relação do erro no processo de aprendizagem dos alunos?	<ul style="list-style-type: none">• Qual é a sua compreensão sobre o erro do aluno?• Os alunos erram muito na disciplina Língua Portuguesa?

Apêndice 1: guião (roteiro) utilizado durante o procedimento da entrevista e do grupo focal.

	em relação ao erro.		
3. Tratamento oferecido ao erro	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perceber como o professor trata o erro do aluno; 2. Perceber se a relação que o professor estabelece com o aluno, pode influenciar durante o processo de correção dos erros. 	1. Como o sr. encara o erro cometido pelo aluno?	<ul style="list-style-type: none"> • Como é tratado o erro cometido pelo aluno? • A relação que a professor estabelece com o aluno, pode influenciar durante o processo de correção dos erros?
4. Práticas de avaliação em Língua Portuguesa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perceber a compreensão do professor sobre os processos de avaliação das aprendizagens; 2. Entender o processo de avaliação utilizado pelo professor, levando em conta o erro do aluno; 3. Perceber os mecanismos de controle e prevenção do “erro” utilizados pela escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como as formas de avaliar contribuem para a prática do erro? • A relação que professor estabelece com o aluno influencia na correção do erro? 	<ul style="list-style-type: none"> • Como o erro é avaliado? • As formas de avaliar contribuem para que os alunos cometam mais erros? • Existe algum tipo de controle e prevenção do erro por parte da instituição escolar?
5. Síntese e metareflexão sobre a própria entrevista	1. Perceber o significado que o entrevistado atribuiu à entrevista realizada	1. Dê sua opinião sobre os objetivos desta investigação, e como percebeu seu contributo em relação à mesma?	
Agradecimentos	1. Agradecer a participação do entrevistado	Agradecimento	

Fonte do roteiro: AMADO, J. Da Silva (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Relatório de Disciplinas apresentado nas provas de Agregação. Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra. p.188

ANEXOS

PROJETO DE PESQUISA

O ERRO ESCOLAR DISCENTE NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Objetivo Central do estudo: Através deste presente projeto de conclusão de curso de Letras Português, objetivamos compreender a relação do erro escolar discente e os processos de avaliação em Língua Portuguesa, buscando investigar qual a compreensão que o professor (a) tem sobre o erro cometido pelo aluno, por vezes, podendo ser visto como elemento de aprendizagem e também como elemento de punição.

Papel dos participantes: Pretende-se a sua colaboração no sentido de descrever aspectos da sua atuação na condição de docente de Língua Portuguesa. Nesse sentido, as informações requeridas sobre a compreensão e tratamento do erro escolar discente serão fundamentais para o projeto em questão.

Papel dos Investigadores: A pesquisador deste projeto compromete-se a garantir a confidencialidade dos dados que forem fornecidos pelos (as) participantes neste estudo e a utilizar esses dados somente para fins de investigação.

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, declaro ter sido devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre os objetivos e procedimentos do Projeto de Pesquisa. Declaro ainda, ter plena consciência do meu papel enquanto participante neste estudo, para o qual dou o meu consentimento.

Brejo do Cruz – PB, _____ de _____ de 2019.

PROFESSOR(A): _____

Assinatura: _____

Entrevistador _____

Anexo 1: consentimento do entrevistado para utilização dos relatos com finalidade de estudo.

PROJETO DE PESQUISA

O ERRO ESCOLAR DISCENTE NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Objetivo Central do estudo: Através deste presente projeto de conclusão de curso de Letras Português, objetivamos compreender a relação do erro escolar discente e os processos de avaliação em Língua Portuguesa, buscando investigar qual a compreensão que os alunos têm sobre os erros escolares por eles transparecidos.

Papel dos participantes: No que diz respeito a cada participante, pretende-se a sua colaboração no sentido de descrever aspectos da sua atuação na condição de aluno no âmbito da disciplina Língua Portuguesa. Nesse sentido, as informações requeridas sobre a compreensão e tratamento do erro escolar discente serão fundamentais para o projeto em questão.

Papel dos Investigadores: A pesquisador deste projeto compromete-se a garantir a confidencialidade dos dados que forem fornecidos pelos (as) participantes neste estudo e a utilizar esses dados somente para fins de investigação.

CONSENTIMENTO INFORMADO

Nós, _____,
_____,
_____,
_____,
_____, declaramos ter sido devidamente

informados(as) e esclarecidos(as) sobre os objetivos e procedimentos do Projeto de Pesquisa. Declaramos ainda, ter plena consciência do nosso papel enquanto participantes neste estudo, para o qual garantimos o nosso consentimento.

Brejo do Cruz – PB, _____ de _____ de 2019.

ASSINATURA DOS ALUNOS (AS)

ENTREVISTADOR: _____

Anexo 2: consentimento dos sujeitos entrevistados para utilização dos relatos com finalidade de estudo.