

# O ERRO E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS

Nadia Aparecida de Souza – UEL  
Cláudia Fátima de Melo Favarão  
Elaine Cristina Galvão – UEL  
Giovana Chimentão Punhagui – UEL  
Larissa Costa Correia – UEL  
Márcia Luciana Cestari – UEL  
Mirian Cristina Cavenaghi Sibila

Eixo Temático: Processos do ensino e da aprendizagem

## RESUMO

A prática avaliativa classificatória, no interior das escolas, vem cedendo lugar para outra, exercida com sentido mais formativo. Nesse contexto, espera-se que o erro passe a ser concebido como indicador diagnóstico para orientar professores e alunos. Todavia, cumpre questionar: como professores e alunos concebem o erro no processo de ensino e aprendizagem? Como professores e alunos sentem-se quando erram em situações avaliativas, no contexto escolar? Este trabalho, assim, tem por objetivo geral o de confrontar e analisar as concepções de erro manifestas por professores e alunos. A pesquisa qualitativa configurou-se como a opção mais pertinente. A coleta de dados teve por fonte a representação pictórica do sentimento frente ao erro cometido em situações de avaliação escolar, bem como pelo registro das explicações manifestas por 47 alunos e 29 professores do ensino fundamental II. A análise das imagens, aliada à análise das explicações proferidas possibilitou determinar as unidades temáticas. A análise dos dados revelou não haver discrepância entre as concepções discente e docente no concernente ao erro. Todos temem e se entristecem frente a ele e poucos reagem favoravelmente, tracejando alternativas para a sua superação. A predominância de sentimentos negativos, como: ansiedade, medo, frustração, raiva, desespero, desesperança faz-se presente nas imagens traçadas sobre o papel, bem como nas palavras escritas no verso das folhas. A evitação é uma das consequências e, *pari passu*, outra é o abandono do desejo de tentar.

**Palavras-chave:** Ação docente. Avaliação da aprendizagem. Concepção de erro. Regulação da aprendizagem.

## 1 AS RAZÕES...

Adentrar no campo da avaliação da aprendizagem significa reconhecer que, no decorrer das últimas décadas, um longo e árduo caminho tem sido por ela percorrido. As tentativas mais recentes têm sido no sentido de afastamento da perspectiva classificatória, punitiva, excludente, para as de aproximação da perspectiva incluyente, compromissada com a superação do erro.

A prática avaliativa classificatória, frequentemente adotada pelas escolas, valoriza o

sucesso e o acerto, na medida em que condena o fracasso, remetendo à reflexão acerca do significado do erro nas situações avaliativas. Faz-se urgente e necessário, ao professor, perceber o erro como elemento altamente revelador dos meandros por meio dos quais a aprendizagem vai se consolidando, até porque, muitas vezes, ele constitui origem e parte da caminhada na construção do conhecimento. Os erros existem e não podem ser ignorados. De fato, o desejável é sua utilização na análise crítica do ensino de determinado conteúdo para, em consequência, o professor desencadear intervenções destinadas a contribuir na superação dos problemas.

Sabendo-se que a predominância da visão punitiva do erro limita e restringe o processo avaliativo à verificação e à classificação, e que a supremacia de uma visão acolhedora e compreensiva revela o compromisso com a possibilidade de superação dos percalços do ensino e/ou da aprendizagem, cumpre questionar: como professores e alunos concebem o erro no processo de ensino e aprendizagem? Para responder a questão proposta, estabeleceu-se como objetivo geral deste trabalho o de analisar as concepções de erro manifestas por professores e estudantes do ensino fundamental II.

## **2 O PERCURSO...**

A pesquisa, de natureza qualitativa, voltou os seus interesses para o “[...] universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2008, p.21). Esta tipologia de pesquisa privilegia a inserção no ambiente natural e a coleta descritiva dos dados, analisando sentidos e significados atribuídos aos fatos, fenômenos e situações por aqueles que participam da cena, agindo e interagindo em um contexto específico. Ela demanda um trabalho quase artesanal pela heterodoxia envolvida na análise indutiva, extensiva e profunda dos dados, em consonância com o respeito à perspectiva dos participantes (MARTINS, 2004).

O estudo principiou por uma fase exploratória, que consistiu na preparação para a entrada no campo de investigação. Esse preparo demandou aprofundamento teórico e metodológico. Em momento sucedâneo, o trabalho de campo demandou “[...] levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa” (MINAYO, 2008, p.26). Desse modo, a ida para o campo significou adentrar em escolas que oferecem ensino fundamental II. Participaram 47 alunos que estudam em turmas de sétima série e 29 professores que atuam junto a diferentes séries. Todos concordaram em participar do estudo, firmando autorização própria, como no caso dos professores, ou por seus representantes,

como no caso dos alunos, os quais tiveram o termo de consentimento assinado pelos pais. Para a coleta dos dados foi solicitado, aos participantes, que fizessem um desenho representando o sentimento predominante frente ao erro em uma situação de avaliação da aprendizagem. Findado o esboço, foram pedidos esclarecimentos, integralmente gravados e, posteriormente, criteriosamente transcritos.

Na terceira fase da pesquisa, procedeu-se a análise e ao tratamento do material coletado, no intuito de alcançar maior compreensão e interpretação dos dados empíricos, articulando-os com o referencial teórico relativo à temática sob foco (MINAYO, 2008; CHIZZOTTI, 2003). Para tanto, inicialmente, as imagens foram apreciadas e analisadas, as transcrições foram lidas, relidas e organizadas, para, em seguida, proceder-se à sua classificação conforme se referiam a concepções positivas ou negativas do erro. Então, indo além do constatado, promoveu-se ao exame minucioso dos achados em confronto com o referencial teórico pertinente.

### **3 O ERRO COMO FONTE DE SOFRIMENTO**

A abordagem negativa dos resultados das práticas avaliativas gera marcas aversivas (LEITE; KAGER, 2009, p.116) nos estudantes, pois ao vivenciarem o fracasso e a exclusão, o fazem não só objetivamente, mas também subjetivamente. Então, aqueles malsucedidos internalizam "[...] sua própria nulidade, descobrem pouco a pouco que seu trabalho 'não paga', que eles não conseguem obter resultados honrosos apesar de seus esforços." (DUBET, 2003, p.41).

O erro é a razão do fracasso. Ele evidencia os desvios, as incompetências, a inaptidão, a desqualificação, as fraquezas, os desacertos, os enganos, as inexatidões, os desregramentos, os desvios do bom caminho. Talvez, essa seja uma das explicações para os resultados obtidos: a maioria dos alunos expressou sentimentos negativos (45), como de tristeza (35), de raiva ou revolta (5) e de desespero (1). Para aqueles que manifestaram aceitar o erro com normalidade (4), a explicação que apresentaram foi de estarem acostumados ao fracasso – aparentemente, eles não se importam mais.

Ao expressarem o sentimento de tristeza frente ao erro em atividades avaliativas, os alunos não deixaram dúvidas. Os corpos se debruçam sobre as carteiras, com a cabeça caída sobre os braços; ou dos olhos vertem lágrimas de maneira copiosa; as bocas vergam-se para baixo em formato convexo. A tristeza é explicitada e não restam dúvidas quão marcantes são as experiências com o fracasso. Um dos alunos afirmou: *“Eu me sinto triste, choro, fico*

magoadado e chateado”.



Figura 1 e 2 – Exemplos das representações de alunos que expressam a tristeza pelo choro

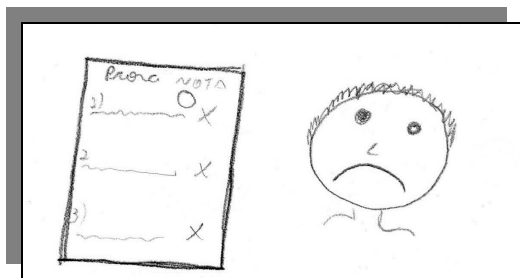


Figura 3 e 4 – Exemplos das representações de alunos que expressam a tristeza pelo semblante e postura corporal

Fonte: Desenhos de alunos participantes

Para os professores os resultados não foram muito diferentes. Dentre eles, 23 dos 29 participantes expressam o sentimento de tristeza como decorrência do erro em situações avaliativas. As palavras usadas por uma das professoras, para descrever a representação, foram: *“Inicialmente fico muito brava, depois angustiada e choro muito”*. Uma outra disse: *“A princípio eu me sentia muito triste e muitas vezes chorava. Com o passar do tempo eu me sentia insegura para realizar as próximas avaliações”*.

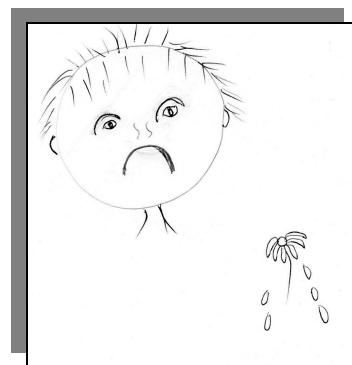
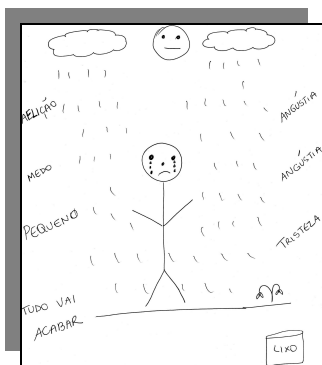


Figura 5 e 6 – Exemplos das representações de professores que expressam tristeza

Fonte: Desenhos de professores participantes

A tristeza sentida por essas professoras parece advir da sensação de fracasso, porque errar e fracassar andam, frequentemente, de “mãos dadas”. Ser considerado incompetente, inapto, incapaz ou ignorante é resvalar para a situação de alijamento, justificado pela não conformidade às normas convencionais e dominantes. Para Abrahão (2000, p.71),

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

O medo de errar se agiganta, inibindo aprendizagens, às vezes, numa proporção tal, que impede os estudantes de expressarem seus conhecimentos em prol da reprodução, fruto de intenso esforço em decorar o que foi ensinado, mesmo que não tenha sido aprendido. A peja que acompanha o erro parece fazer parte do poder exercido na determinação dos “[...] lugares das coisas, o proibido e o permitido, no espaço e no tempo” (LOURO, 1997, p.38).

Temer o erro é temer o lugar a ser ocupado na sala de aula, na escola, em casa, na sociedade – dentre outros muitos lugares possíveis. Aqueles que não se “encaixam”, aqueles que são diferentes, aqueles que têm dificuldades, aqueles que se configuram o “outro” não são, de um modo geral, aceitos e valorizados. Mecanismos diversos foram e são utilizados pela escola para promover ações distintivas. Se em um determinado momento aqueles que não a frequentavam eram considerados diferentes, hoje ela ainda os distingue, classifica, ordena, hierarquiza (LOURO, 1997).

Punir e recompensar são ações decorrentes da polarização erro e acerto, bem como são uma constante na avaliação classificatória, levada a termo no intuito de controlar os estudantes, comparando-os, diferenciando-os, separando-os em subgrupos, hierarquizando-os e, ainda, tentando homogeneizá-los em conformidade com um padrão considerado adequado e fixado como patamar a ser alcançado.

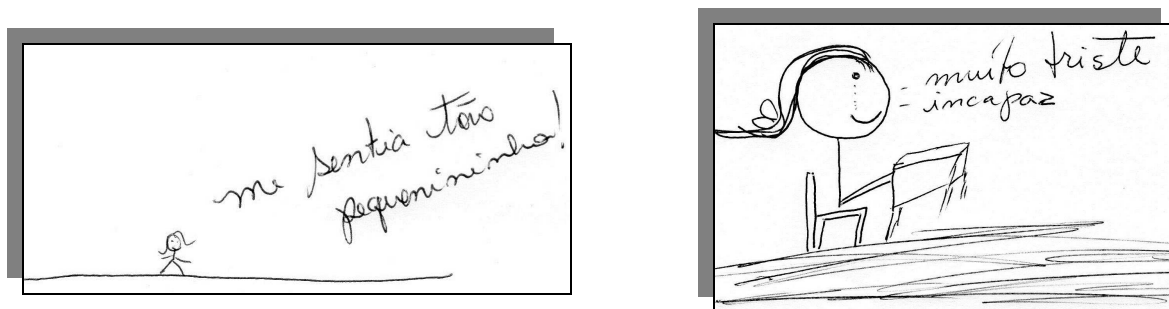
Errar, nesta perspectiva, traz à tona o desajuste, patenteando o valor negativo daquele que nele incorre. Para Foucault (1987, p.189), as atividades avaliativas combinam “[...] as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normatiza. É um olhar normatizador, uma vigilância que permite qualificar, classificar e castigar. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade por meio da qual são diferenciados e são sancionados”. Marcas permanecem naqueles que experimentam o sucesso ou o fracasso. Todavia, as cicatrizes deixadas pelo erro são mais sensíveis ao toque e às intempéries, pois eles denunciam falta de capacidade de quem os comete, ou a efemeridade de sua atenção, ou a ausência da família no cotidiano

escolar, ou... – e a lista pode prolongar-se infindavelmente ao gosto de quem os assinala.

O castigo e a punição geram tristeza e temor, ansiedade e medo – sentimentos expressos por alunos e professores em suas representações (Figuras 7 a 10), pois o medo da exclusão, o temor do fracasso termina por silenciar perguntas, calando possibilidades e "[...] contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se configurem como ausência de conhecimento." (NOGUERO; GRANELLA, 200-, p.3).



**Figura 7 e 8** – Exemplos das representações de alunos expressando incapacidade  
Fonte: Desenhos de alunos participantes

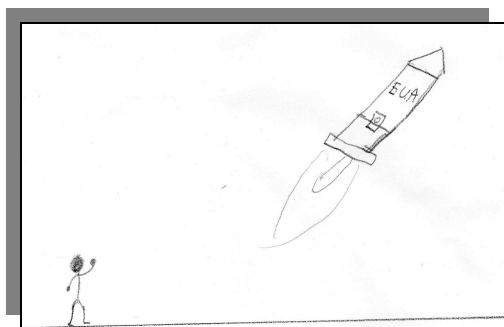


**Figura 8 e 9** – Exemplos das representações de professores expressando incapacidade  
Fonte: Desenhos de professores participantes

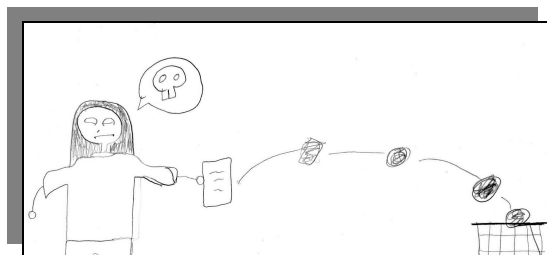
Luckesi (1995, p.48) salienta que “[...] a visão culposa do erro, na prática escolar, tem conduzido ao uso permanente do castigo como forma de correção e direção da aprendizagem, tomando a avaliação como suporte da decisão”. Teixeira e Nunes (2008, p.69), por sua vez, advertem que “a questão do erro, vista de forma punitiva, desvincula-se da aprendizagem no seu sentido mais global e torna-se um instrumento de ameaça e adestramento da personalidade do educando, fazendo com que o indivíduo se sinta culpado e incapaz”.

No contexto escolar não parece vigor a premissa de que “[...] um erro pode ser profícuo, [...] pode ser uma tomada de consciência”. Ele imprime uma marca naquele que o comete: a marca da incapacidade, pois “[...] a aceitação da ausência de determinados conhecimentos como ignorância transforma o potencial criativo dos múltiplos saberes em impossibilidade” (ESTEBAN, 2001, p.17). A resposta é geralmente a raiva, a frustração, o

desânimo frente à dura aprendizagem de uma dura verdade: saber que não sabe e acreditar, em decorrência, que não pode aprender.



*Tenho vontade de amassar, rasgar, botar fogo na prova e pegar os restos e colocar em um míssil e lançar no espaço para explodir.*



*Me sinto muito horrível, dá vontade de jogar a prova fora. Me sinto muito rebaixada.*

**Figura 6** – Exemplos das representações de alunos expressando revolta  
Fonte: Desenhos de alunos participantes

“Amassar e jogar fora” ou “rasgar e botar fogo” são expressões que traduzem a raiva, advinda do inconformismo por fracassar mais uma vez. Todavia, em algumas situações, o conformismo é tamanho que não gera mais reações. Para alguns alunos (4 dos 47 participantes), errar é normal, pois “já sou acostumado a errar e tirar notas ruins”, conforme afirmou um dos alunos. Todavia, o que é pior: deixar de se importar, ausentando-se da situação, como se ela não pudesse ser alterada, como se a incapacidade fosse intrínseca ao próprio aprendente, ou, assumir que nada mais há a fazer a não ser tomar medidas extremas (Figura 7)?



**Figura 7** – Representação de aluno expressando desistência  
Fonte: Desenho de aluno participante

O ser humano é um ser vivo e a vida subordina-se à morte. Desse modo, “[...] o organismo vivo trabalha incessantemente sob o risco de que algum erro o conduza à morte”. Por isso, erro e morte parecem configurar um binômio marcado pela interdependência e reciprocidade (MORIN, 1999, p.143). Todavia, não é possível compreender como o erro

deixou, no contexto escolar, de sinalizar possibilidade de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, para limitar-se a indicar o fim, a impossibilidade de continuar tentando.

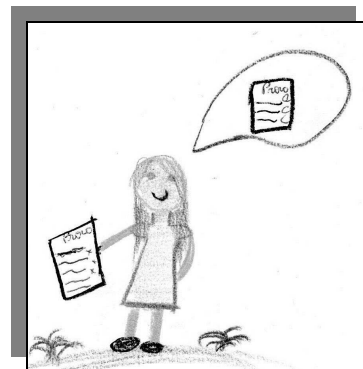
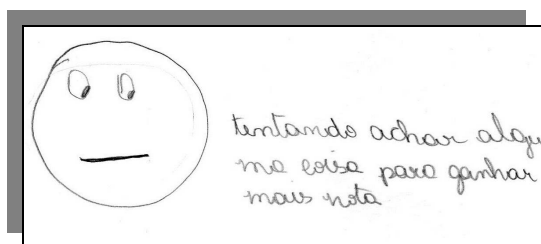
Alinhavando a relação entre avaliação e concepção de erro, Pinto (1998), afirma que “[...] numa avaliação classificatória, em que o foco de atenção está voltado para o acerto da resposta, o erro, por não ser utilizado como instrumento de reflexão, provavelmente, não será valorizado pelo professor”. Porém, em uma concepção de avaliação preocupada com a aprendizagem e com o desenvolvimento, a superação do erro “[...] passa a ser uma questão desafiadora que o aluno coloca ao professor, portanto, um elemento desencadeador de um amplo questionamento do ensino”.

Quando percebido em sua face mais negativa, o erro pouco ajuda, quase nada constroe, em muito pouco contribui para o aperfeiçoamento daquele que nele incorre. Apenas sua assunção como indicador diagnóstico das dificuldades e baliza para a efetivação de ações de superação, pode contribuir para que professores ensinem melhor e alunos envolvam-se com a própria aprendizagem.

#### 4 O ERRO COMO FONTE DE APRENDIZAGEM

A identificação de um erro deveria se constituir em um indicador para orientar professores e estudantes na recomposição de suas tarefas. Aos primeiros, deveria auxiliar a ensinarem melhor e mais efetivamente, enquanto para os alunos, deveria oferecer indicadores para autogerirem os seus esforços nos percursos de sua aprendizagem. Afinal, a ação e o conhecimento humanos são edificados por meio de tentativas, de erros e da avaliação crítica daquelas, “[...] até o ponto em que aquilo que um dia nos foi impossível torna-se viável” (CARVALHO, 1997, p.19).

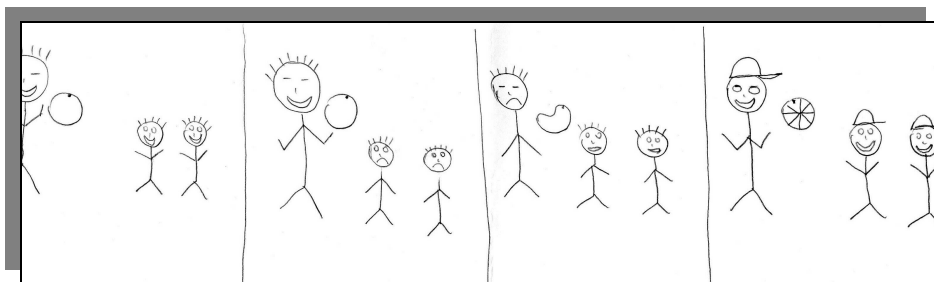
Foram poucos os alunos que perceberam no erro um elemento a orientá-los nas ações e esforços subsequentes. Apenas dois deles afirmam aprenderem em decorrência dos próprios erros, mesmo que um o faça apenas no esforço de alcançar mais nota (Figura 8).





**Figura 8** – Exemplos das representações de alunos expressando ter no erro uma possibilidade de aprendizagem  
Fonte: Desenhos de alunos participantes

Entre os professores, seis afirmam terem no erro uma fonte de reflexão e de aprendizagem. Eles reconhecem que se entristecem, mas, ao mesmo tempo, reagem, no sentido de compreender as razões do erro e buscar alternativas de ação tentando superá-lo (Figuras 9 e 10). Uma das professoras disse: “*Eu fico um pouco apreensiva quando erro, mas, como lamentar não adianta, eu logo penso em alguma solução*”.



*Quando eu estou dando aula e eu erro os alunos ficam tristes. E, aí, a minha bola fica murcha e eu também fico triste. Mas, depois, eu abro os olhos, pego outra bola, crio novo ânimo e faço diferente. Eu mudo e os alunos também, porque eles se espelham em mim.*



*Primeiro eu fico triste quando eu erro. Depois, eu penso sobre o erro e busco encontrar um jeito de superar e corrigir.*

**Figuras 9 e 10** – Exemplos das representações de professores acerca do potencial de superação do erro

Fonte: Desenhos de professores participantes

Macedo (1992) destaca que “[...] o erro corresponde a uma contradição, um conflito, uma falha na teoria ou hipóteses que explicam determinado fenômeno”, questionando o conceito de erro como oposto ao de acerto. Na verdade, propugna a ideia de que certo e errado devem ser considerados como momentos de um contínuo, porque, de um modo geral, a aproximação do acerto passa por situações de erro.

O erro não é o sinal de uma falta, mas o indicador de uma possibilidade. Utilizado naquilo que manifesta como potencial passa a configurar instrumento altamente produtivo, ao “[...] reconverter em processo o resultado [...]” e a possibilitar a assunção de uma atitude

transformadora de um fato, uma situação, uma sequência pedagógica. Por isso, o erro é "[...] um ponto de referência importante para dirigir as hipóteses para outros caminhos" (TORRE, 2007, p.19).

Avaliar formativamente significa não se ater ao diagnóstico dos problemas de aprendizagem, facilmente verificáveis valendo-se de instrumental avaliativo pertinente. É fundamental ir além, é essencial, ao professor, planejar e implantar intervenções pertinentes e oportunas à superação, à aprendizagem. Para Torre (2007, p.28), o erro "[...] deve ser concebido como um sintoma, e não como um mal, pois, do mesmo modo que a febre alerta de possíveis infecções, os erros na aprendizagem informam de estratégias inadequadas, de lacunas de conhecimento, de falhas na compreensão, de lapsos na execução etc.". Desse modo, assim como ao médico cumpre debelar a infecção e fazer baixar a febre, porque diagnosticou a causa da doença, cabe ao professor desvelar as razões do erro, para regular a ajuda, quiçá, promotora de superação.

## **5 AMARRANDO CONSIDERAÇÕES**

Erro em uma perspectiva punitiva e avaliação classificatória aparentemente permanecem, solidária e reciprocamente, predominando em um cenário marcado pela desigualdade e exclusão. O erro alija aqueles que não são capazes de alcançar os padrões previamente estabelecidos como minimamente desejáveis. Então, a desigualdade é aceita como natural e o sentimento de incompetência e inferioridade são, muitas vezes, interiorizados por aqueles que vivenciam sucessivas experiências de fracasso.

É fundamental abrir brechas no corpo disciplinado, é essencial alargar os horizontes das mentes formatadas às respostas únicas e "indubitavelmente corretas". Errar faz parte de um processo infundável denominado aprendizagem e, portanto, não pode e não deve ser evitado, mas dele se deve depreender seu valor positivo, a sua utilização didática – em decorrência, mesmo, de compreender as causas que lhe são subjacentes.

Educandos e educadores precisam aprender a ter no erro uma "alavanca de mudanças" (TORRE, 2007, p.28), porque, crítica e criativamente, reveem percursos e tracejam novos caminhos, que lhes permitam – cooperativamente – dialogarem, ajudarem-se, superarem-se. Mas, de modo especial, cumpre ao professor permitir-se errar, refletir e crescer, para poder propiciar, àqueles postos sob sua responsabilidade, que o erro deve ser fonte de superações, gerando um compromisso transformador naqueles que o cometem, o compreendem e p assumem em sua perspectiva construtiva.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.) **Avaliação e erro construtivo libertador**: uma teoria prática incluída em educação. Porto Alegre: EDIPURS, 2000.

AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências sociais: evoluções e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v.16, n.2, p.221-236, 2003. Disponível em: <http://redayc.uaemex.mx/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2010.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p.25-45, julho 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2010.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento das prisões**. 36<sup>a</sup>. Ed.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LEITE, S. A. S.; KAGER, S. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v.17, n.62, p.109-134, jan./mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a06v1762.pdf>. Acesso em 15 jan. 2011.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. 4a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, L. **Ensaaios construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27<sup>a</sup>. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NOGUERO, A.; GRANELLA, E. **O erro no processo de ensino e aprendizagem**, 200-. Disponível em: <http://www.visionvox.com.br/biblioteca/o/O-ERRO-NO-PROCESSO-DE-ENSINO.txt>. Acesso em: 10 nov. 2010.

PARO, V. H. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PERRENOUD, P. **Avaliação entre duas lógicas**: da excelência à regulação das

aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TEIXEIRA, J.; NUNES, L. **Avaliação escolar**: da teoria à prática. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

TORRE, S. **Aprender com os erros**: o erro como estratégia de mudança. Porto Alegre: Artmed, 2007.