

**DO ERRO COMO FRACASSO AO ERRO COMO POSSIBILIDADE DE  
SUPERACÃO DE DIFICULDADES**  
doi: 10.4025/imagenseduc.v3i3.21959

**Nadia Aparecida de Souza \***

**Miriam Cristina Cavenaghi Sibila \*\***

**Larissa Costa Correia \*\*\***

\* Universidade Estadual de Londrina – UEL. nadia-0402@hotmail.com

\*\* Universidade Norte do Paraná – UNOPAR. miriam\_sibila@uol.com.br

\*\*\* Secretaria Municipal de Educação de Londrina. larissacorreia@hotmail.com

**Resumo**

O erro é, geralmente, associado à ideia de fracasso, quando deveria estar associado à ideia de indicador diagnóstico a orientar ações de superação, o que nos leva ao seguinte questionamento: como professores em formação inicial concebem o erro e como a ele reagem? O objetivo estabelecido na pesquisa que resultou este artigo foi: analisar o potencial imobilizador e mobilizador do erro, na superação das dificuldades de aprendizagem, tendo por baliza os sentimentos dele decorrentes. A pesquisa valeu-se da abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso, efetivando-se junto aos estudantes de turma de Licenciatura em Pedagogia, de uma universidade pública paranaense. A coleta deu-se por representação pictórica e registros escritos. A análise de conteúdo temática buscou aproximar os 23 desenhos, bem como, localizar prevalências nos registros escritos. Predominaram sentimentos negativos e imobilizadores em relação ao erro: raiva, frustração, medo e angústia. Apenas quatro participantes anunciaram ter no erro *locus* de parada e reflexão, visando à superação, ou seja, ter nele mobilizador para a ação.

**Palavras-chave:** avaliação da aprendizagem, erro, ação docente.

**Abstract: From the concept of error as failure to the idea of error as a possibility of overcoming difficulties.** Error is generally associated with the idea of failure rather than to the idea of a diagnosis to provide a basis for overcoming difficulties. The following question may be raised: How do future teachers understand error and how do they react to it? Current analysis aims at investigating the mobilizing and immobilizing potential of error for overcoming learning difficulties, based on feelings derived thereby. The qualitative approach research was foregrounded on a case study and involved students from the Pedagogy course in a public university from the northern region of the state of Paraná, Brazil. Data were retrieved by pictorial representation and by reports. Thematic content analysis established similarities between the 23 drawings forwarded and locate prevailing aspects in the reports. Feelings on error, such as anger, frustration, fear and anguish, were predominantly negative and immobilizing. Only four participants showed that error is a moment for reflection and triggers the idea of overcoming difficulties. In other words, error may be seen as a mobilizing factor for actions.

**Keywords:** learning assessment, error, teachers' activity.

**Introdução**

A concepção de erro no ambiente escolar é, geralmente, relacionada a falhas e equívocos de responsabilidade do aluno. Esse julgamento

recai sobre ele à medida que não atinge os resultados desejados pelo professor, em conformidade com padrões exigidos e considerados ideais. A dificuldade de, no ambiente escolar, proceder-se à separação entre erro e fracasso advém de ele favorecer “[...] tanto no passado como no presente, as mais variadas formas de castigo por parte do professor, indo desde as mais visíveis até as mais sutis” (LUCKESI, 1995, p. 48). Em consequência, prevalece o menosprezo e o estigma em relação à capacidade de aprendizagem daquele que erra. A ignorância, a estupidez, a inépcia, a inaptidão e a inércia passam a ser seus rótulos.

A percepção do erro como algo ruim, a ser punido, coibido, castigado, reprimido, vincula-se à concepção de avaliação da aprendizagem em sua dimensão classificatória, porque preocupada apenas em constatar, registrar e sancionar. Por outro lado, a percepção do erro como um indicador diagnóstico, na promoção de outras e novas situações de aprendizagem, vincula-se à concepção de avaliação da aprendizagem em sua dimensão formativa, porque preocupada em garantir avanços e superações pela inserção de variabilidade didática, pertinente à regulação do ensino e à autorregulação da aprendizagem.

Por outro lado, assumir o erro como um elemento diagnóstico, fundamental para a compreensão dos avanços e permanências em relação à aprendizagem, demanda o exercício de uma avaliação que colabore para o aluno se superar e desenvolver-se progressivamente, bem como desencadeie ações que “[...] contribuam decisivamente para que os alunos ultrapassem eventuais dificuldades e aprendam com mais gosto e com mais autonomia” (FERNANDES, 2009, p. 21).

A percepção de erro nem sempre é avistada ou compreendida, principalmente quando o pano de fundo é a formação inicial de professores, o que termina por gerar inquietações que, na pesquisa que resultou neste artigo, foram aglutinadas em uma questão central: como professores em formação inicial concebem o erro e como a ele reagem? Na tentativa de responder à questão, estabeleceu-se como objetivo analisar o potencial imobilizador e mobilizador do erro na superação das dificuldades de aprendizagem, tendo por baliza os sentimentos dele decorrentes. Este objetivo é um, dentre outros objetivos alcançados com a consecução do projeto de pesquisa intitulado *Do erro à regulação da aprendizagem na construção de uma*

*avaliação formativa*, desenvolvido no interregno 2010-2012, abarcando vários subprojetos.

### Descrevendo um pouco o caminho

A abordagem qualitativa configurou-se mais pertinente para a consecução do estudo, pois faculta ter na própria realidade a fonte direta das informações, bem como conferir maior valor aos dados descritivos, porque advindos de palavras e imagens. Ela demanda um mergulho analítico em um contexto, no intuito de elucidar questões pertinentes ao cotidiano escolar, pretendendo encontrar “[...] alternativas para o redimensionamento do saber e do fazer docentes” (ANDRÉ, 1995, p. 7).

O estudo de caso foi a tipologia de pesquisa mais indicada, pois, conforme Gil (2009, p. 7), a incidência é sobre um “[...] fenômeno contemporâneo”, contemplado de maneira detida e cuidadosa, ou seja, “[...] em profundidade”, mas preservando “[...] o caráter unitário do fenômeno pesquisado”. Desse modo, o universo restringiu-se a uma instituição de ensino – uma universidade pública localizada no norte do Estado do Paraná –, a um curso, o de Licenciatura em Pedagogia, a uma turma de estudantes – aqueles que compunham o grupo matriculado no segundo ano, bem como, a uma unidade de análise claramente delineada (FLICK, 2004): potencial imobilizador e mobilizador do erro na superação de dificuldades de aprendizagem.

Os participantes do estudo foram 23 estudantes, que consentiram formalmente em participar do estudo, assinando Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Prevaleceu, então, a natureza holística a particularizar os estudos de caso, ou seja, preservou-se “o traço distintivo dos estudos de caso, [qual seja,] a crença de que os sistemas humanos apresentam uma característica de totalidade e integridade e não constituem uma vaga coleção de traços” (STURMAN *Apud* GIL, 2009, p. 8).

Em 4 de abril de 2011, os objetivos do estudo de caso foram apresentados aos estudantes e, então, foi-lhes solicitado que elaborassem um desenho que representasse a resposta à seguinte pergunta: Como você se sente quando erra em uma situação acadêmica? Depois, foi-lhes pedido que escrevessem, no verso da folha, explicações e elucidações que considerassem pertinentes para aclarar o significado da representação pictórica. Os 23

participantes realizaram os desenhos e procederam às anotações esclarecedoras, conforme lhes foi solicitado.

Assim, os procedimentos de coleta de dados abarcaram a representação pictórica, seguida de registro escrito. Os desenhos, ou representações pictóricas, constituem recurso utilizado para expressão de ideias, sentimentos e conhecimentos desde há muito. Os traçados lançados sobre o papel não são muito diferentes de descrições, de maneira que “a analogia entre representação pictórica e descrição verbal reside no fato de que a referência a um objeto é condição necessária a ambas” (SANTAELLA, 2005, p. 190). Portanto, a representação pictórica configurou-se como uma forma criativa para a descrição dos sentimentos dos estudantes em relação ao erro.

Para complementar o explicitado nas representações, palavras elucidativas, no formato de registro escrito, foram consignadas no verso da folha ou ao lado do desenho. Elas apenas ofereceram outra fonte de análise, fundamental, por favorecerem o esclarecimento de convergências e discrepâncias nas análises subsequentes, ao assegurarem a permanência de “[...] elementos significativos para a leitura/interpretação posterior, bem como para a melhor compreensão do objeto investigado” (DUARTE, 2002, p. 147).

Os procedimentos de análise exigiram retomar todos os dados, apreciá-los, lê-los cuidadosa e criticamente, para organizá-los em conformidade com as convergências apresentadas. A análise dos dados demandou atenção e cuidado, persistência e respeito ao pensar do outro. O estudo criterioso possibilitou o delineamento das unidades de análise: a) do erro ao fracasso; b) do erro à superação.

### Desvelando a percepção de erro

As acepções atribuídas ao erro são diversas, mas prevalecem aquelas que o relacionam a desacerto, configurando-o como algo negativo e a ser evitado ou escondido. Para Veríssimo e Andrade (2001, p. 74), “[...] erro é tudo aquilo que afasta, perturba, transgride, aquilo que se opõe ao que é dado como verdadeiro em um determinado sistema”. No ambiente escolar, a predominância da ideia de erro como algo contraproducente, a ser penitenciado e constrangido, permeia o processo avaliativo, desqualificando o aluno e condenando-o, muitas

vezes, como o único responsável pela sua não aprendizagem, pelo seu insucesso.

A visão de erro como um “[...] vírus que precisa ser eliminado” (TORRE, 2007, p. 84), pouco ou nada acrescenta à construção do conhecimento, principalmente por gerar medo e traumas para o enfrentamento da vida. O erro é associado, de um modo geral, ao aluno considerado fraco, relapso, pouco engajado, desatento, de tal modo que parece decorrer – automaticamente – dele próprio. A consequência é a efetivação de “[...] práticas corretivas autoritárias, com implicações na autoestima do aluno, ao estimular sentimentos de rejeição, fracasso e incapacidade para aprender” (PINTO, 1999, p. 98). Essa visão de erro apenas contribui para a segregação, para a exclusão. Muitos dos participantes da pesquisa (82,6%) revelaram essa percepção de erro, quando o cometem em situações de aprendizagem.

**Quadro 1:** Sentimentos imobilizadores expressos frente ao erro, reunidos na primeira categoria: do erro ao fracasso.

Categoria 1	Subcategorias	Participantes
Do erro ao fracasso	Tristeza	P1, P4, P6, P7, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P16, P19, P23.
	Decepção/Vergonha	P8, P10.
	Incapacidade	P2, P3, P18, P22.
	Raiva	P1, P5, P6, P10, P16 P23.

Fonte: Dados de pesquisa.

Todavia, o erro pode configurar-se uma importante informação advinda das atividades avaliativas, consistindo ponto de referência para a planificação e desencadeamento de intervenção criticamente informada, elucidando – principalmente aos professores – acerca dos “[...] progressos reais de quem está aprendendo, em que sentido e direção o faz, as dificuldades que encontra e o modo de superá-las [...]” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 78).

Souza e Boruchovitch (2010) afirmam que o foco exclusivo nos resultados precisa ser relativizado, passando a abarcar também o processo de aprendizagem. Para tanto, as razões subjacentes ao erro precisam ser desveladas, compreendidas e configurarem-se objeto de reflexão e ação sucedânea. O erro, então, é uma “[...] etapa do processo de aprendizagem que, ao romper com a dicotomização saber/não saber, favorece a edificação de pontes entre o que se

considera importante ensinar e o que é possível aprender” (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2010, p. 804).

Teixeira e Nunes (2008) acreditam que o erro nem sempre indica a ausência de um conhecimento, o não domínio de uma informação, mas se configura um potente balizador do percurso, particular e único, empreendido pelo aluno na tentativa de resolver problemas e avançar em termos de aprendizagem e desenvolvimento. As autoras registram que o erro é um

[...] sinalizador da aprendizagem e do movimento vivenciado pelos alunos durante esse processo, podendo, daí, anunciar as aprendizagens já realizadas, os saberes consolidados e, também, construir novos saberes, tendo o espaço da sala de aula como lócus privilegiado para intervenções e mediações pedagógicas (TEIXEIRA; NUNES, 2008, p. 78).

A certeza de que o erro revela aspectos significativos inerentes ao ensino e à aprendizagem para aqueles que face a ele se detém, no intuito de compreendê-lo, e não meramente julgá-lo, demanda um novo olhar sobre as realizações dos alunos. O intuito passa a ser a compreensão dos caminhos já percorridos e daqueles a serem empreendidos, das aprendizagens já edificadas e daquelas em processo de construção, dos problemas e dificuldades a serem superados por ações docentes desencadeadas solidariamente com os estudantes – com vistas ao fortalecimento dos vínculos de corresponsabilidade e parceria.

Os erros não precisam ser combatidos, mas podem ser ressignificados no contexto da sala de aula; compreendidos, podem ser superados. Percebidos em seu valor informacional, podem balizar intervenções pedagógicas adequadas e oportunas, intentando sua superação. Ao não se configurarem entraves, podem ser reconhecidos como propulsores da ação. Erros não precisam – e não devem – estar associados à ideia de fracasso e incompetência, de desistência e estagnação.

Poucos participantes (17,4%) sentem-se de maneira diversa dos demais, quando se deparam com o erro no decurso do processo de aprendizagem, mesmo que, a priori, o sentimento aparentemente seja desagradável: ainda medo, ainda tristeza, ainda lamento. Todavia, ao não corresponderem dificuldade

com impossibilidade, reagem de forma proativa, imputando ao erro o poder de mobilizar e incitar suas ações. Então, compreendido como indicador diagnóstico, como um dos passos empreendidos em uma longa jornada, percebem o erro como algo positivo, porque mobilizador de ações e reações, como um elemento construtivo do saber, declarando ter nele um momento de parada e reflexão, tendo em vista a sua suplantação como representado no Quadro 2.

**Quadro 2:** Sentimentos mobilizadores expressos frente ao erro, reunidos na segunda categoria: do erro à superação.

<b>Categoria 2</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Participantes</b>
<b>Do erro à superação</b>	Superação	P15.
	Autorreflexão e autoquestionamento	P15, P17, P20.
	Crescimento pessoal	P21.

**Fonte:** Dados de pesquisa.

Contemplar o erro, questionar o seu significado no processo ensino/aprendizagem, conceber outras reações possíveis diante de sua ocorrência – que não sejam a condenação e a punição – parece, às vezes, uma luta injusta travada no dia a dia do trabalho docente, como se o que se buscasse, a todo momento, fosse enfrentar um ‘Golias’ no interior de cada sala de aula. Mas, é preciso desafiar os mitos que se instauram, mesmo que nem sempre seja fácil “[...] questionar e substituir crenças, preconceitos, valores, conhecimentos e costumes” (ESTEBAN, 2001a, p. 11). Assim, é fundamental ter no erro um ponto de passagem, a revelar um momento do percurso e a desvendar um universo de possibilidades que se abre à aprendizagem.

## Do erro ao fracasso

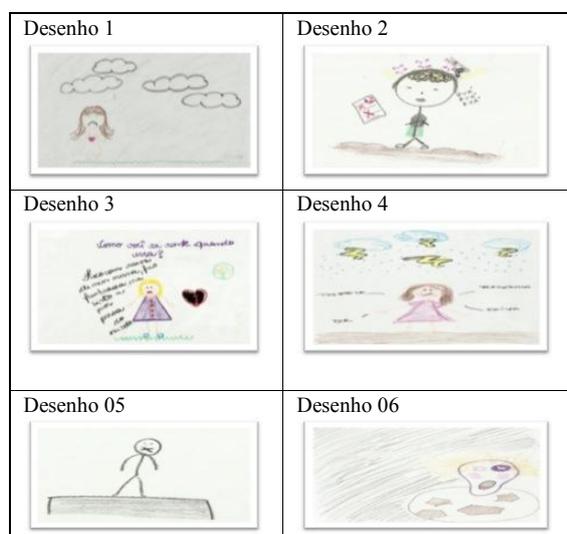
A avaliação da aprendizagem, quando levada a termo “[...] a partir de um modelo teórico tradicional, que concebe a educação como um mecanismo de manutenção e reprodução das condições sociais” (LEITE; KAGER, 2009, p. 110), destaca os erros e deles se vale para proceder à desqualificação e à exclusão – dentro e fora dos muros escolares. A meritocracia, inerente a uma perspectiva classificatória de avaliação, tem no erro o elemento a justificar a ordenação hierárquica, a disposição categorizada

dos indivíduos, o seu arrolamento sequencial, em consonância com os seus méritos.

As representações elaboradas pelos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia são reveladoras, pois evidenciam o quão danosas podem ser as consequências de experimentar a associação erro/punição e erro/fracasso. Os sentimentos de medo, tristeza, raiva, decepção, vergonha e incapacidade – reiteradamente expressos nas representações e nos registros escritos – parecem revelar a certeza da impossibilidade, da irrelevância de continuar tentando, diante das próprias limitações e inaptidões.

A forma de tratamento dos erros, de um modo geral, parece confirmar a ideia de que precisam ser substituídos pelo acerto, revelando – em alguma medida – que o domínio do saber é expresso pela repetição da resposta certa. De tal modo, “[...] saber e não saber, acerto e erro são entendidos como opostos e excludentes, instituindo fronteiras que rompem laços, impedem o diálogo” (PESSOA, 2007, p. 24).

Dentre os desenhos analisados, foi possível perceber a frequência com que foram manifestos sentimentos frente ao erro que terminam por ocasionar imobilismo, demonstrando a sua percepção e interiorização como desqualificador, a rebaixar e depreciar aqueles que o cometem, a culpar o aluno pelas próprias dificuldades (Figura 1, desenhos 1 a 6). O erro, assim, traduz a incapacidade para aprender e para responder adequadamente ao instituído como padrão. Esteban (2001b, p. 17) afirma que “[...] saber que não sabem é uma dura aprendizagem de uma falsa verdade”.



**Figura 1:** Representações de sentimentos expressos

frente ao erro.

**Fonte:** Dados de pesquisa. Desenhos elaborados por participantes.

Nessas representações, um aspecto se revela inalterável: a expressão triste dos semblantes. Tristeza que se soma à raiva, à sensação de inferioridade, à vergonha e à dor. Tristeza que se revela na boca silenciada ou em um ser desfigurado e nocauteado. Tristeza explicitada no corpo vergado pelo peso da impossibilidade e da desesperança. Todavia, mais que o sentimento expresso, importa destacar que nenhuma ação – afora a desistência em continuar tentando – se anuncia em decorrência. Erro e fracasso são assumidos, aparentemente, como causa e consequência. Para Enguita (1989, p. 214),

[...] a escola e a ideologia meritocrática que a rodeia são notavelmente eficazes no empreendimento de apresentar isso como o simples resultado final do conjunto dos desempenhos pessoais. Tratando a todos de modo formalmente igual e individualizando provas, medições, veredictos e sentenças [...] a escola faz com que cada qual se sinta o único responsável pela sua sorte.

A escola configurou-se meritocrática no decorrer do tempo, valendo-se dos processos avaliativos para legitimar a desigualdade e apaziguar a eliminação. Para Dubet (2003, p. 40), “[...] ela ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos, postulando em revanche que esses indivíduos são iguais, [de tal modo, que] esses devem perceber-se como autores de seus desempenhos, como seus responsáveis”. Em consequência, vencem – ou conseguem aprovação e sucesso – apenas os melhores, os mais esforçados. Vencem e alcançam aprovação e sucesso aqueles que são capazes de apresentar a resposta padrão, reproduzida em uma miragem maniqueísta de certo e errado como polos opostos, na perpetuação de um modelo a compreender como sinônimos: transmitir/ensinar; reter e reproduzir/aprender.

Aos desenhos foram acrescentados registros escritos. Eles revelam o quanto a abordagem do erro, vivenciada pelos participantes, no decorrer da vida escolar, foi traumática: “*sinto-me triste e sozinha, com o coração partido e completamente sem esperança*” (P4); “*tenho vontade de chorar, porque a tristeza e o desânimo tomam conta de mim*” (P13); “*fico*

*com muita raiva de mim mesma*” (P6); *“quero me enfiar em um buraco e sumir, porque fico com muita vergonha”* (P10).

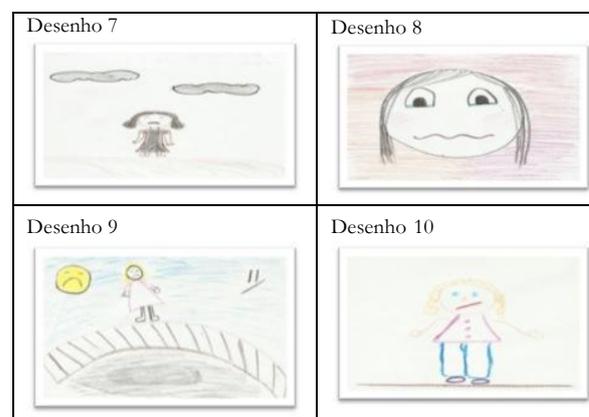
A tristeza, a vergonha e a raiva de si parecem advir do sentimento de culpa, geralmente decorrente de uma conduta negligente ou imprudente, a gerar perdas, a provocar danos. Reconhecer-se ignorante, “[...] no sentido de ausência de conhecimentos relevantes, é assumir uma identidade que se fundamenta na desvalorização de si como indivíduo e como sujeito social” (ESTEBAN, 2001b, p. 18). Com isso, o processo avaliativo, ao sinalizar erros e deles se valer para imprimir rótulos depreciativos, não contribui para a aprendizagem ou para o desenvolvimento, mas apenas para que o estudante seja considerado, e se considere, incompetente e incapaz.

Ao errar e ser punido, o estudante, geralmente, deixa de participar e de aprender, porque se convenceu da própria incapacidade, retraindo-se e procurando furtar-se de situações que evidenciem as suas limitações. Para Dubet (2003, p. 41), aqueles alunos que vivenciam, por sucessivas vezes, a experiência do erro, que se percebem malsucedidos, “[...] descobrem pouco a pouco que seu trabalho ‘não paga’, que eles não conseguem obter resultados honrosos apesar de seus esforços. Descobrem que os esforços para remediar não são eficazes. Então, os alunos decidem não mais fazer o jogo [...]”. Eles desistem de tentar, abdicam da aprendizagem. Eles se excluem, enquanto são excluídos.

Um dos efeitos nefastos causados nos estudantes, pela forma punitiva de abordagem do erro, são os sentimentos de tristeza, solidão e dor, que alcançam tal intensidade que neles produzem uma certeza: não sabem e não são capazes de vir a saber. Por isso, vergonha e raiva são apenas outros sentimentos extremos, manifestos por aqueles que se sentem culpados por não corresponderem aos padrões exigidos e que também, em consequência, parecem incapazes de reagir, investindo em superação.

A boca, arcada para baixo, ou ondulada sob olhos rasos de lágrimas, ou curvada no rosto da menina e também do astro rei, ou reta a despençar em um dos cantos, revela o sentimento de tristeza (Figura 2: desenhos 7 a 10). O erro, conforme os estudantes são progressivamente levados a acreditar, em um processo de autoflagelo, advém da sua falta de interesse, esforço, inteligência, habilidade,

aptidão. Todavia, os erros podem ser fontes de aprendizagem, quando a “[...] correção informa, significativamente, sobre as suas causas, transformada, ela mesma, em texto de aprendizagem” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 34).

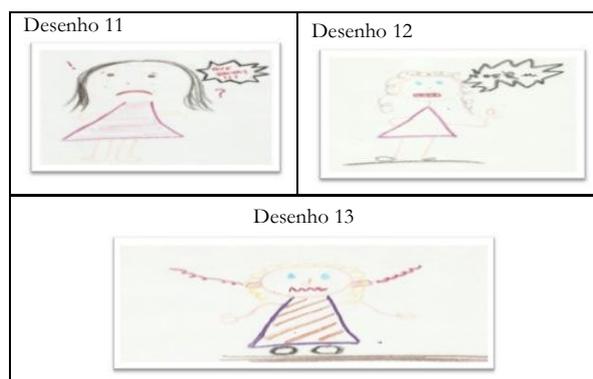


**Figura 2:** Representações expressando tristeza.

**Fonte:** Dados de pesquisa. Desenhos elaborados por participantes.

Quando o intento das atividades avaliativas é conhecer, os erros são informações potentes, afinal, para aqueles que desejam ver, eles permitem enxergar o caminho empreendido pelo aluno e valer-se das dificuldades identificadas para recompor o ensino, pela diversificação dos percursos possíveis. Destarte, é preciso superar a perspectiva de erro como expressão tangível de impossibilidade, inaptidão e incompetência, de forma a assumi-lo como indicador favorável “[...] à compreensão da situação do aluno, de modo a imaginar [e implementar] ações corretivas eficazes” (HADJJI, 2001, p. 98).

O castigo que sobrevém do erro pode marcar indelevelmente o aluno. É fundamental deixar para trás a utilização do erro para punir e humilhar, para marginalizar e excluir, que apenas despertam raiva e frustração, sentimentos também expressados pelos participantes (Figura 3, desenhos 11 a 13). Para esses participantes, os sentimentos revelam que o dedo indicador permanece voltado para si, como a informar e reafirmar a origem da culpa: a própria incapacidade.



**Figura 3:** Representações de sentimentos expressando raiva.

**Fonte:** Dados de pesquisa. Desenhos elaborados por participante.

Os castigos infringidos aos estudantes, em decorrência de seus erros no decurso do processo de aprendizagem, principalmente em desdobramento de situações avaliativas exercitadas sob a égide classificatória, conforme Luckesi (1995, p. 43), “[...] tem dado margem, na prática escolar, tanto no passado como no presente, às mais variadas formas de castigo por parte do professor, indo desde as mais visíveis até as mais sutis”. Da ameaça, explícita ou velada, emergem sentimentos como: medo, submissão e raiva, cristaliza-se a vontade de desaparecer “[...] mergulhando em um buraco, para sumir”, conforme registra P10, no verso da folha que trazia sua representação (Figura 4). Mas, sumir é impossível, por isso muitos se calam, não mais respondendo a perguntas e explicitando dúvidas; outros abdicam do direito de resolver atividades avaliativas e os espaços em branco se multiplicam nas provas; alguns passam a faltar, até que o abandono do processo de aprendizagem e a evasão se consolidam.



**Figura 4:** Representação expressando incapacidade.

**Fonte:** Dados de pesquisa. Desenhos elaborados por participantes.

Os erros parecem desvendar apenas os fracassos na aprendizagem, sinalizar as impossibilidades. Serconek (2006, p. 54), ao se referir aos erros, elucida que eles são, muitas e muitas vezes, reconhecidos e tratados como

falhas abomináveis a serem extirpadas, escondidas, subtraídas, de maneira imediata e irrevogável, até para prevenir reincidências. Talvez por isso, o erro, em sua perspectiva punitiva, suscita, entre aqueles que o cometem e que são por ele responsabilizados, o desejo de se tornarem invisíveis, retirando a alegria, a satisfação e a possibilidade de realização no ambiente escolar.

Ao inter-relacionar, ao interdependar erro e fracasso ou erro e punição, estudar e aprender passam a revelar-se processos de sofrimento, quando deveriam configurar-se em desejo progressivamente crescente. Submeter-se a situações avaliativas passa a ser tormento, pois, em decorrência, as incompetências, inabilidade, limitações e impossibilidades serão explicitadas nas respostas sinalizadas como erradas, nas notas baixas a suprimirem o direito de continuar e avançar para a etapa seguinte.

Nogaro e Granella (2004, p. 39) consideram que “[...] é necessidade urgente que escola e educadores entendam que o erro, na aprendizagem, é manifestação de uma conduta não aprendida”. Por sua vez, Teixeira e Nunes (2008, p. 62) afirmam que: “[...] quem erra conhece alguma coisa; por outro lado, quem erra desconhece alguma coisa, isso é fato”. Dessa forma, o erro não revela apenas o que ainda está ausente em termos de aprendizagem, mas elucida o que está em trânsito na parcela de acerto que se apresenta.

Escolas e educadores devem reconhecer que o erro é ponto de passagem para possíveis avanços na aprendizagem e não considerá-lo como um determinante de exclusão, como desencadeador de punições, repreensões e penalidades. Sob a perspectiva excludente, no âmago de uma avaliação classificatória, o erro deixa de ser um acontecimento natural no processo de construção do conhecimento, deixa de oferecer bases para a composição de valiosos indicadores pedagógicos. Ele se revela uma maneira perversa e cruel de atingir o aluno em sua autoestima, gerando nele a certeza de que é incapaz de aprender, infundindo nele um medo profundo de arriscar-se, de tal modo que, “[...] renuncia a qualquer tipo de revolta, investe pouco em si mesmo, faz o que lhe é solicitado, sem discutir, sem colocar questões” (PESSOA, 2007, p. 91).

Para Luckesi (1995, p. 44), “a visão culposa de erro na prática escolar, tem conduzido ao castigo como forma de correção e direção da

aprendizagem”. O erro é punido pelo professor e também por aquele que o comete – que pode, progressivamente, assumir um sentimento de incapacidade para aprender. Esse sentimento é gerado em decorrência de assumir a veracidade atribuída ao binômio erro-fracasso. Os relatos indicam que os alunos, quando erram, sentem-se diminuídos diante dos colegas: “quando erro, sinto-me diminuída, com vontade de desaparecer” (P2); “sinto-me sem voz, incompetente” (P3); “sinto-me muito triste e muito incapaz” (P18); “quando eu erro, eu me sinto ignorante e muito incompetente” (P22).



**Figura 5:** Representações de sentimentos expressando decepção e vergonha.

**Fonte:** Dados de pesquisa. Desenhos elaborados por participantes.

Os sentimentos de decepção consigo e de vergonha (Figura 5, desenhos 15 e 16), configurados pelo erro, denotam que aqueles que o cometeram não se enquadram nos moldes da perfeição. Todavia, segundo Luckesi (1995, p. 44), “[...] o erro deve passar do estágio de castigo ao de virtude no processo de aprendizagem, na medida em que o erro se configura como ponto de partida para o aluno, considerando um padrão existente que orienta esta direção”. O erro revela mais que o não domínio de um conteúdo, quando permite perceber os trâmites por entre os quais o aluno avança na tentativa de chegar à solução satisfatória. O erro é apenas mais um passo no processo de tentar aprender. Tentativa a clamar por superação que, uma vez atingida, implicará em outros erros, outras tentativas, outras superações.

### Do erro à superação

Incluso e reconhecido como momento de passagem do processo ensino/aprendizagem, o erro, conforme Torre (2007, p. 10, destaque do autor), é uma estratégia a ser empreendida de maneira instrumental, a lhe conferir valor subsidiário, quando percebido como baliza para o desencadear de “[...] estratégia inovadora para aproximar a teoria e a prática, para passar de um enfoque de resultados para um de processos, de

uma ‘pedagogia do êxito’ para uma didática do erro, de ensino de conteúdos para aprendizagem de processos”.

O erro pode suscitar posturas diferentes daquelas habitualmente consolidadas no interior das salas de aula. Foi muito bom constatar que alguns participantes apresentaram perspectiva compromissada com o avanço, mesmo que apenas quatro, em um total de 23. Para eles, o erro não se configura limite, mas sinaliza possibilidades em termos de superação, aprendizagem e desenvolvimento. Mesmo que inicialmente, também eles se sentem desconcertados e desconfortáveis quando erram, não se permitem ser detidos, mas empreendem reflexões e ações que lhes favorecem superar o obstáculo.

O erro se configura, para eles, como um “[...] ponto de referência importante para dirigir as hipóteses para outros caminhos” (TORRE, 2007, p. 19), afinal, conforme P17, “*eu não gosto de errar, fico muito frustrada, mas procuro entender a razão de ter errado para aprender e seguir em frente*”. P20 também tem no erro um momento de parada e reflexão: “*É muito desagradável errar. Mas eu não deixo que o erro seja maior que eu e, por isso, fico me questionando e tentando entender o porquê*”.

Para Luckesi (1995, p. 136), “[...] o erro poderia ser visto como fonte de virtude, ou seja, de crescimento. O que implicaria estar aberto a observar o acontecimento como acontecimento, não como erro; observar o fato sem preconceito, para dele retirar os benefícios possíveis”. Aparentemente, é isso o que fazem esses participantes, pois reagem de maneira proativa, declarando ter no erro um momento de parada, reflexão e busca por superações, apesar de revelarem-se surpresos ou descontentes com sua ocorrência, conforme revelam os desenhos 17 a 20, reunidos na Figura 6.



**Figura 6:** Representações de sentimentos expressando reações positivas frente ao erro.

**Fonte:** Dados de pesquisa. Desenhos elaborados por

participantes.

Do preto ao amarelo e, finalmente, ao vermelho, a folha de sulfite teve seu anverso pintado. Da escuridão ao início da luz, mas luz que traz o alerta representado pelo vermelho a revelar o compromisso de manter-se alerta e conceber estratégias de superação. No verso, o registro: *“sinto-me no escuro quando erro, mas me tranquilizo, penso e sigo em frente, tentando vencer e me mantendo alerta para não cometer o mesmo erro”* (P15).

Em outra folha, a região da testa – em um rosto preocupado, é destacada e abriga um ponto de interrogação azul antecedendo um sol que se anuncia na beirada: questionamento e vislumbrar de possibilidades são as ideias reveladas pelas palavras lançadas no verso. Do registro escrito consta: *“não gosto de errar, mas quando erro, fico me questionando sobre o que posso fazer diferente. O erro não pode ser uma barreira, mas precisa oferecer uma direção, iluminar um novo caminho”* (P17).

A terceira representação conta uma história vivenciada por muitos – mesmo que o desejado é que o fosse por todos – quando ocorre o erro: primeiro, surpresa e questionamento; depois, reflexão e alegria pelo delineamento de vereda permeada pelo compromisso com a superação. O erro não é negado; é valorizado, pois compreendido como revelador de uma fase – pequena, ínfima – de um processo muito longo no decorrer do qual a aprendizagem vai sendo edificada.

O último desenho apresenta aquele que errou e aquele que se propõe superar-se. Apesar da representação mostrar duas imagens, elas são da mesma pessoa a se mirar, a refletir, a se desafiar a seguir em frente. O erro não é negado ou escondido, é assimilado e sobrepulado, porque aparentemente assumido como revelador do conquistado e do que se apresenta ainda como possibilidade.

O educador deve perceber no erro uma maneira de diagnosticar o que o estudante aprendeu, para, posteriormente, tomando-o por indicador, traçar um caminho traduzido na replanificação de suas ações e intervenções, pela proposição de novas situações de ensino e aprendizagem que permitam a reformulação de hipóteses, a partilha de conhecimentos e, em consequência, a superação das dificuldades.

Aprender é um progressivo e contínuo processo permeado por ensaios, acertos e erros que se configuram em situações vivenciadas e podem favorecer a passagem para uma etapa

sucedânea, em termos de apropriação do conhecimento. Seu valor é significativo como baliza no direcionamento de esforços daqueles que neles incidem, para o delineamento e implementação de ações para sobrepular o que ainda não é, mas pode vir a ser, em termos de aprendizagem e desenvolvimento.

O erro deve ser percebido como parte integrante do processo de aprendizagem, pois revela as dificuldades de aprendizagem, bem como a natureza e razão dessas. Considerá-lo, na condição de um elemento informacional, permite, a professores e estudantes, reconsiderarem seus percursos e reconstruírem o próprio saber. Ao assumir o erro em uma perspectiva ‘relativizadora’, as consequências para a consecução do processo ensino/aprendizagem revelam-se, pois há maior investimento “[...] nas estratégias cognitivas para indagar, para descobrir semelhanças e diferenças entre os fenômenos, ao contrário de *embutir* o aluno de supostas verdades de uma pretensa ciência” (TORRE, 2007, p. 22).

Erros são pontes que permitem superar obstáculos, sobrepular dificuldades. Uma abordagem do erro como indicador de superações contribui para a “[...] formação do homem crítico, criativo, empreendedor, dinâmico, com o domínio do saber, livre” (PEREIRA; PEREIRA, s/d, p. 4), pois, longe de culpar, condenar e excluir, o compromisso docente é a percepção do educando na condição de sujeito histórico, porque em permanente devir.

P15 tem no erro um marco para a superação e registra: *“errar é um sinal do problema, por isso quando erro, vejo no erro um desafio a superar”*. Ao ter no erro um alerta, aparentemente, o professor reconhece-o como

[...] um sintoma, e não como um mal. Do mesmo modo que a febre os alerta de possíveis infecções, os erros na aprendizagem nos informam de estratégias inadequadas, de lacunas de conhecimento, de falhas na compreensão, de lapsos na execução etc. O bom médico não se limita a eliminar a febre, a dor ou as palpitações, mas se vale delas para diagnosticar a origem do mal (TORRE, 2007, p. 28).

Para P15 o erro tem valor diagnóstico. Dele se vale para buscar a superação. Não é muito diverso para P21, para quem o erro é base para o crescimento pessoal. Ele escreve: *“não gosto de*

*errar, mas aprendo e cresço com o erro*". Na verdade, o erro não é apreciado ou desejado, mas é uma possibilidade em toda tentativa de acerto. Para Torre (2007, p. 49), "ele não é uma meta que se tenha que perseguir, mas tampouco um resultado que se tenha de condenar sem antes examinar seu processo. Deve ser entendido à luz dos processos cognitivos e do desenvolvimento do pensamento humano".

O desejável é que, para além da percepção proativa dos próprios erros, os professores – em formação inicial ou continuada – superem, também face aos erros de seus alunos, a presunção de negatividade, geradora de ações punitivas, corretivas, excludentes. O ambicionado é que manifestem consciência de seu valor positivo, ao revelarem a aprendizagem em curso, para deles se valerem na planificação e implementação de intervenções pedagógicas, orientadoras em termos de estratégias e procedimentos a serem levados a termo pelos alunos na edificação de avanços e superações.

### Considerações finais

Errar deveria ser algo normal na vida de qualquer ser humano, quer este erro ocorresse dentro ou fora dos muros escolares. Todavia, o erro cometido nas tarefas acadêmicas pode gerar consequências altamente indesejáveis. Eles, comumente, são punidos, publicamente expostos, fazendo com que aqueles que neles incorrem sejam relegados às últimas posições da hierarquia de excelência, produzida por escores muito mais reveladores da capacidade de memorização e ajustamento, que da capacidade de alcançar uma aprendizagem significativa. Aqueles que erram são, muitas e muitas vezes, excluídos da escola e, em decorrência, são privados do direito a fruição de bens culturais e materiais produzidos pela humanidade.

A avaliação classificatória vale-se do erro para reduzir notas, para legitimar reprovações, para justificar exclusões. Por outro lado, a avaliação formativa tem no erro um elemento diagnóstico, um indicador fundamental para a compreensão, por professores e alunos, das dificuldades que se interpõem à aprendizagem, bem como das suas razões. Então, o erro não é mais fonte de exclusão, mas de inclusão, quando passa a constituir objeto de reflexão a direcionar superações e avanços.

É preciso reconhecer que o erro revela o significado atribuído à avaliação da

aprendizagem, não podendo ser analisado ou compreendido dela dissociado. No âmbito da formação de professores, esta superação do erro punitivo para o erro como indicador diagnóstico, do exercício da avaliação classificatória para o da avaliação formativa, precisa ser mais que palavras registradas em papel ou lançadas ao vento. Carece tornar-se realidade vivenciada no interior da sala de aula, para que o medo ceda lugar à ousadia da auto-superação, a raiva perca para a certeza de que crescer e se desenvolver é possível, com o apoio do outro, o sentimento de incapacidade converta-se em ciência de que as possibilidades existem, mesmo quando difíceis de serem alcançadas.

Abordar o erro é fundamental. Mas, é preciso fazê-lo de uma perspectiva de questionamento, reflexão e compromisso com a superação; é fundamental desenvolver o hábito de contemplar as vivências e experiências passadas para melhor compreender o presente, planificando intervenções informadas e pertinentes no sentido de contribuir para a progressão de todos que participam da ação educativa.

### Referências

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer**: examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ANDRÉ, M. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar./2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2012.
- DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p. 29-45, jul./2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2011.
- ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- ESTEBAN, M. T. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2001a, p.

13-37.

\_\_\_\_\_. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Porto Alegre: DP&A, 2001b.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender:** fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookmann, 2004.

GIL, A. C. **Estudo de caso.** São Paulo: Atlas, 2009.

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

LEITE, S. A. S.; KAGER, S. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio: avaliação e políticas públicas**, v. 17, n. 62, p. 109-134, jan./mar. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a06v1762.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

NOGARO, A.; GRANELLA, E. E. O erro no processo de ensino e aprendizagem. **Revista de Ciências Humanas**, v. 5, n. 5, 25 p., 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/244/445>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

PEREIRA, R. C. B.; PEREIRA, R. de O. Avaliação escolar x exclusão social. **Centro de Pesquisas Estratégicas “Paulino Soares de Souza”**, Juiz de Fora, 10p., s/d. Disponível em: [http://www.ecsbdefesa.com.br/defesa/fts/AV\\_ALIACAOESCOLAR.pdf](http://www.ecsbdefesa.com.br/defesa/fts/AV_ALIACAOESCOLAR.pdf). Acesso em: 20 mar. 2012.

PESSOA, R. C. M. F. **O processo avaliativo na progressão continuada:** qual o sentido do erro? 2007. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PINTO, N. B. Erro: uma estratégia para a diferenciação do ensino. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula.** Campinas: Papirus, 1999, p. 47-80.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento:** sonora, visual, verbal – aplicação na hipermídia. São Paulo: Iluminuras; FAPESP, 2005.

SERCONEK, G. C. **O conceito e a abordagem do erro na prática docente nas séries iniciais do ensino fundamental.** 2006. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

SOUZA, N. A.; BORUCHOVITCH, E. Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 795-810, set./dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022010000300010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022010000300010&script=sci_arttext)>. Acesso em: 12 mar. 2012.

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

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

VERÍSSIMO, D. S.; ANDRADE, A. S. Estudo das representações sociais de professores de 1ª a 4ª. séries do ensino fundamental sobre a motivação dos alunos e o papel do erro na aprendizagem. **Paidéia**, [on line], v. 11, n. 21, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0103-863X2001000200009>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

YIN, R. K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

*Recebido em: 20/09/2013*

*Aceito em: 13/10/2013*