

**SUORTE DIDÁTICO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE:  
APRENDENDO COM O ERRO, O FEEDBACK  
E A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

*Jackeline Barcelos Corrêa* (UENF)

[jack.barcelos1@hotmail.com](mailto:jack.barcelos1@hotmail.com)

*Amaro Sebastião de Souza Quintino* (UENF)

[amarotiao@yahoo.com.br](mailto:amarotiao@yahoo.com.br)

*Gisele de Araújo Gouvêa Estácio* (UFF/ESSE)

[giselle.psicologia@ymail.com](mailto:giselle.psicologia@ymail.com)

**RESUMO**

Nesta comunicação evidencia-se a dificuldade da leitura e da escrita entre os alunos em formação do curso de licenciatura em pedagogia do CEDERJ/UENF. Foi detectada, por unanimidade entre os tutores presentes na reunião que aconteceu no ano 2016, a necessidade de uma nova elaboração do que nós, tutores, podemos fazer para melhorar a relação da leitura e da escrita desses futuros profissionais. O erro na escrita do aluno é uma responsabilidade coletiva, não só das disciplinas de Língua Portuguesa e produção textual, mas de todos nós envolvidos no processo. Neste trabalho, destaca-se a importância da autorregulação da aprendizagem e o *feedback* como aliadas na tarefa de melhorar a relação da escrita dos alunos. A pesquisa tem como objetivo geral criar um suporte didático de abordagem do tratamento do erro dos próprios alunos do curso da licenciatura em pedagogia do CEDERJ/UENF como ferramenta pedagógica, contando com a colaboração do *feedback* e da autorregulação da aprendizagem. Ao entender o *feedback* como um ato de comunicação, o diálogo deve estar presente na linguagem utilizada para efetivá-lo. No caso da educação a distância (EaD), a linguagem escrita é o principal signo deste ato. Acredita-se ainda que o tempo de resposta e a qualidade do *feedback* do professor são outros dois aspectos motivacionais para o aluno que espera um retorno no outro lado da máquina. A relevância desta pesquisa está na criação de um planejamento didático coletivo que atenda especificamente aos alunos da licenciatura em pedagogia do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ/UENF), uma vez que será construído a partir de uma necessidade de ações coletivas, adaptado e testado pelos próprios usuários e tutores da plataforma.

**Palavras-chave:** Leitura. Escrita. Formação em EaD.

**1. Introdução**

Para iniciar esses estudos, destacou-se que Sônia Kramer (2001, p. 103) amplia o questionamento: "É possível tornarmos nossos alunos pessoas que leem e escrevem se nós mesmos, professores, não temos sido leitores e temos medo de escrever?".

Ao mencionar sua pesquisa "Cultura, modernidade e linguagem", em que estudou o que leem e escrevem os professores a autora afirma que conheceu "histórias de desprazer, indisposição, obrigatoriedade e vontade de não ler", depoimentos de professoras com "pavor e vergonha de escrever seus relatórios escolares".

Hilário Inácio Bohn (2003, p. 83) discute em sua pesquisa que o professor "[...] não se considera escritor e entende que não forma alunos escritores". O autor ressalta que não é de se estranhar que "[...] alunos universitários, profissionais liberais, pós-graduandos quando confrontados com a produção textual os alunos entram em pânico". Como constatado, a dificuldade com a escrita é um fato comum entre os universitários.

Há um consenso entre os estudiosos sobre o erro, Francisco José Quaresma de Figueiredo, (1997); Jussara Hoffmann, (2001) afirmando que com uma intervenção direta e coletiva pode melhorar a aprendizagem dos alunos.

A partir dessa premissa acredita-se que uma intervenção, tomando os *feedbacks* como alicerces do reconhecimento do erro, e a conscientização da autorregulação da aprendizagem pode contribuir para uma melhor formação acadêmica.

## 2. O erro e a avaliação da aprendizagem

O objeto de estudo deste estudo foi escolhido, em primeiro lugar, pela atualidade do tema "erro, o medo na escrita e a falta de interpretação nos textos", pois esta tem sido considerada uma questão relevante nos dias atuais, em todas as esferas da educação.

Francisco José Quaresma de Figueiredo (1997) apresenta definições de erro de diferentes autores e aponta para o fato de que:

Os autores ainda consideram o erro como uma estratégia utilizada pelos indivíduos no processo de aquisição da língua materna, ou seja, ele é tratado como uma hipótese formulada pelas pessoas para atingir a forma convencionalizada. Os erros nessa perspectiva, são vistos como algo positivo, como um resultado natural no processo de aquisição da língua". Trataremos o erro sob essa perspectiva positiva, como fonte de retroalimentação.

O tratamento sentencioso conferido ao erro dificulta e empobrece o processo de ensino e aprendizagem. Dele se valendo, a avaliação clas-

sificatória cumpre o papel de silenciar as pessoas, negar as suas experiências culturais, recusar os seus processos de construção do saber.

Como consequência, cria hierarquias de excelência (PERRENOUD, 1999), que reproduzem, por um lado, e perpetuam, por outro, a hierarquia social, tal como está posta. A polarização de certo versus errado, de satisfatório versus insuficiente, fixa, na condição de opostos, o que deveria configurar um *continuum*: todos evoluem do não saber ao saber, do desconhecer ao aprender. Todavia, nos moldes punitivos, o erro não se situa como elemento balizador da aprendizagem e do desenvolvimento em curso. Ele se constitui fim, pois conforme ocorra o grau de reincidência, a repetência e a exclusão são as consequências lógicas.

Ao ser avaliado o aluno busca lembrar-se daquilo que foi ensinado, preocupando-se em reproduzir as informações concedidas pelo professor, gerando um clima nervoso e de medo, centrado no atendimento das expectativas do outro. A decorrência é ansiedade crescente, favorável à instalação da dúvida e à ocorrência do erro. (SANTANA & OLIVEIRA, 2011)

Sendo assim, “[...] uma vez constituído o obstáculo emocional, ele induz ao erro, e, uma vez constituído o erro, este desencadeia emoções como: frustração de expectativas, angústia, raiva, sentimento de inferioridade e outras” (BERTI, 2007, p. 6). Essa desmotivação pode levar o aluno ao fracasso escolar e a evasão.

O erro, ao ser entendido como falha e incorreção, desencadeia comparações, diferenciações, hierarquizações, humilhações, discriminações e, como decorrência última, exclusões, que se projetam para além dos muros escolares. “É o poder da norma padrão, a ser seguida e reproduzida em respostas ‘ensinadas’, mesmo que não compreendidas. A decorrência é o adestramento das multidões, enquanto se fabrica os indivíduos”. (TEIXEIRA & NUNES, 2008)

Erros justificam a supressão de notas. Erros oferecem elementos para o exercício de uma “contabilidade penal” (FOUCAULT, 2009) a quantificar pessoas, reduzindo-as a números e classificando-as em graus – reveladores das competências e incompetências, das conquistas e dos fracassos, das capacidades e incapacidades de cada um.

A avaliação classificatória, atrelada à perspectiva de erro punitivo, pode gerar traumas que se perpetuam ao longo da vida. Josele Teixeira e Liliane Nunes (2008, p. 69) afirmam que o erro, quando empreendido pa-

ra punir e humilhar, “[...] desvincula-se da aprendizagem em 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”.

Cipriano Carlos Luckesi (1995) entende que a imposição de castigos, em decorrência do cometimento de erros,

[...] marca o aluno tanto pelo seu conteúdo quanto pela sua forma. As atitudes ameaçadoras, empregadas repetidas vezes, garantem o medo, a ansiedade, a vergonha de modo intermitente.

As sequelas se mantêm no decorrer da vida, pois as marcas são fortes, uma vez que “a partir do erro, na prática escolar, desenvolve-se e reforça-se no educando uma compreensão culposa da vida, pois, além de ser castigado por outros, muitas vezes ele sofre ainda a autopunição” (LUCKESI, 1995, p. 50-51)

O não atendimento dos padrões estabelecidos como adequados repercute, geralmente, em erro. A não apresentação da resposta esperada e desejada pelo professor, na maioria das vezes, resulta em erro, até porque o professor, ao avaliar, “[...] normalmente não está interessado em descobrir quem sabe o que foi ensinado, mas sim quem não aprendeu para poder expor publicamente aos colegas a sua fragilidade” (LUCKESI, 1995, p. 49). Por esse motivo pensei em uma intervenção individual e discreta por parte de todos os tutores.

Conforme Jussara Hoffmann (2005, p. 49), há professores que se baseiam “[...] arbitrariamente, em certos e errados absolutos, negando a relativização desses parâmetros em diferentes condições de aprendizagem”. Eles negam o conhecimento que o aluno possui, recusando-se a reconhecer ou analisar o processo de aprendizagem. Pautados na quantificação e produção de resultados, geralmente expressos no formato de notas ou conceitos, preocupam-se com a obtenção de comprovações que autorizem e sustentem decisões quanto à aprovação ou reprovação dos estudantes.

Segundo Cipriano Carlos Luckesi (1995, p. 51), “[...] ao ser reiterado da culpa, o educando não apenas sofre os castigos impostos de fora, mas também aprende mecanismos de autopunição, por supostos erros que atribui a si mesmo”. Portanto, quando o erro é correlacionado com o fracasso e a incapacidade, os sentimentos tendem a permanecer no âmago de cada um, criando juízos de insuficiência que obstaculizam o processo da aprendizagem. Decorrentes da avaliação classificatória, o castigo e a punição também estão vinculados ao erro.

O erro punitivo, atrelado à avaliação classificatória, firma-se em um processo avaliativo pautado em categorizações, consolidadas a partir de um parâmetro, conforme o qual “[...] o êxito e o fracasso escolares resultam do julgamento diferencial que a organização escolar faz dos alunos, da base de hierarquias de excelência estabelecidas”. (PERRENOUD, 1999, p. 28)

A arbitrariedade do erro pode produzir exclusão e fracasso ao longo do processo avaliativo classificatório o que, até por oposição, suscita o desejo e a necessidade de buscar outras perspectivas, reconhecendo-o como indicador diagnóstico na superação das dificuldades identificadas, no exercício de uma avaliação formativa.

Por isso podemos nos questionar: se os tutores e coordenadores se unirem em um movimento organizado e intencional poderíamos contribuir para que eles tivessem melhores rendimentos na interpretação das leituras e na escrita e evitar assim tanta exclusão por causa da nota?

Percebido como indicador diagnóstico, o erro relaciona-se com a avaliação formativa, pois esta, ao acompanhar e verificar o alcance dos objetivos estabelecidos oferece indicadores favoráveis ao planejamento e execução de intervenções pedagógicas oportunas e adequadas. Sob essa perspectiva, o erro torna-se instrumento importante, pois permite ao professor reformulações em sua prática, sempre tentando aperfeiçoá-la a fim de garantir a superação dos problemas de aprendizagem.

Desse modo, “[...] é parte integrante de um processo educativo onde os erros são considerados como momentos na aprendizagem e não como falhas” (PINTO & SILVA, 2006, p. 117). Para Josele Teixeira e Liliane Nunes (2008, p. 81), o erro não pode ser percebido como deficiência ou impossibilidade, devendo ser “[...] analisado como uma particularidade em construção, um potencial a ser desenvolvido, não como produto, mas como meio e fonte de questionamento e recomeço a serem explorados e trabalhados diante de um bem comum”. Alguns autores o denominam “alavanca” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002; TORRE, 2008), outros o designam ponte (PINTO, 2000; FERNANDES, 2009), outros pontos de passagem. (LUCKESI, 1995; 2012; HOFFMANN, 2001)

Independentemente da nomenclatura, há uma compreensão única de que o erro é força para o prosseguimento e não barreira condenatória à estagnação. Para alguns dos participantes, este é um caminho já principiado, pois tem no erro um momento de paragem e de reflexão acerca de como prosseguir ensinando e aprendendo.

As concepções de erro como fonte de questionamento e reflexão revelam-se nas falas dos participantes demonstrando uma visão positiva: “fico em busca do acerto, pois acredito que nós aprendemos mais com o erro”, “frente ao erro sinto que preciso refletir mais sobre quanto errei para no futuro não cometer o mesmo erro”, “o erro leva ao refletir e ao crescimento pelo conhecimento de sua limitação e a busca pela resolução pessoal”. As afirmações registradas no verso das folhas deixam entrever certo dissabor por haverem errado, mas também um enorme compromisso com a autossuperação, com a compreensão das razões do erro, com o tracejar de formas de conseguir superá-lo.

O erro permite para quem o comete refletir acerca de como está sua aprendizagem, analisar o itinerário percorrido, identificar o porquê errou, para, em decorrência, voltar sobre os próprios passos, repensando, superando, aprendendo, desenvolvendo-se.

O erro não é o fim, mas apenas o começo de uma nova etapa de uma caminhada compromissada com a apropriação do saber. O foco é o futuro. O interesse é assegurar a progressão, em uma prática avaliativa prospectiva, porque interessada em, segundo Jussara Hoffmann (2001, p. 26, destaques da autora), “[...] acompanhar com atenção e seriedade todas as etapas vividas pelo estudante para ajustar, no decorrer do processo, estratégias pedagógicas”. Visa, portanto, ao encaminhamento de alternativas de solução e melhoria do “objeto avaliado”.

O erro precisa estar a serviço da aprendizagem, assim como a avaliação, quando exercitada em sua perspectiva formativa. Por isso, afastando-se do viés que lhe foi impresso no passado – e que ainda se faz presente –, aos erros deve ser conferido um novo significado no âmago de uma avaliação “[...] para a aprendizagem, no sentido em que deve contribuir inequivocamente para sua melhoria, com a participação ativa dos alunos”. (FERNANDES, 2009, p. 61)

Sendo assim, percebemos que muitos alunos ficam sem saber do seu próprio erro, ficam sem o *feedback* de sua aprendizagem.

### **3. *Feedback como ato de comunicação***

Na EaD, a comunicação é representada principalmente por meio da linguagem, entendida atualmente como, forma ou processo de interação (CUNHA, 2006). Nesta concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou

transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). Entende-se, portanto, que o *feedback* é um ato de comunicação.

Sem a comunicação cada pessoa seria um mundo fechado em si mesmo, já que é por meio dela que as pessoas compartilham experiências, ideias e sentimentos. Ao se relacionarem como seres interdependentes, influenciam-se mutuamente e, juntas, modificam a realidade onde estão inseridas. (BORDENAVE, 1982, p. 36)

Para Leffa (2006, *apud* CUNHA, 2006, p. 5), um dos desafios da EaD é tornar o professor “presente”, não só dando intencionalidade pedagógica à atividade proposta, mas também, e principalmente, garantindo ao aluno o desempenho assistido necessário para que ele possa realmente atingir seu nível potencial de competência. Algumas instituições estipulam prazos de resposta para o docente que atua no ambiente virtual de aprendizagem, minimizando o tempo entre a mensagem do aluno e o *feedback* do professor.

Observa-se que o cumprimento destes prazos é importante para que o aluno não sinta a ausência do docente e não reaja com baixa produtividade ou comportamento inadequado. Existe uma forte relação entre o recebimento de *feedback*, sua qualidade e a motivação.

O *feedback* é importante para todos nós. É a base de todas as relações interpessoais. É o que determina como as pessoas pensam, como se sentem, como reagem aos outros e, em grande parte, é o que determina como as pessoas encaram suas responsabilidades no dia-a-dia. (WILLIANS, 2005, p. 19)

Aprender com o erro a partir do *feedback* requer que ele seja fornecido de forma construtiva e positiva, colaborando para que o aluno reflita criticamente e elabore um plano de melhoria de sua prática tanto na escrita como interpretativa nas leituras.

#### **4. A autorregulação da aprendizagem**

Para que os alunos aprendam a usar os recursos tecnológicos na plataforma é necessário que os tutores aprendam os conteúdos de forma autorregulada para ensinar o aluno a aprender.

Os estudiosos da autorregulação têm escolhido a aprendizagem como um dos seus principais campos de aplicação, porque cada vez mais se considera estimular e desenvolver no estudante as competências que lhe permitem um papel *activo* e *constructivo* nos processos e produtos da aprendizagem. (SILVA, 2014, p. 12)

Para Albert Bandura (1986), Guite I. Zimmerman (2000) e Silva (2014) os estudantes desenvolvem o seu conhecimento metacognitivo quando refletem sobre as exigências das tarefas, sobre as competências e estratégias que devem ser aplicadas nas resoluções dos problemas. Em outras palavras, os alunos precisam ter consciência de que precisam organizar estratégias para aprender na EaD.

A presente pesquisa é relevante porque trata de uma questão comum já detectada por todos os profissionais envolvidos na EaD: o erro que aparece na produção escrita e oral de grande parte dos alunos. Esta afirmação foi feita a partir da reunião e constatada por toda a equipe.

### **5. *Resultados esperados e propostas de trabalho***

O referido modelo norteador de suporte didático, ao se concretizar, pode vir a ser uma fonte de conhecimento prático para os tutores e alunos. Considera-se aqui a importância das pesquisas sobre a escrita do ensino em EaD pelo fato de elas servirem como elemento básico de ensino neste mundo grafocêntrico.

Especificamente, pretende-se: a) utilizar uma abordagem diretamente no e-mail do aluno para que a aprendizagem se torne uma ação discreta; b) aplicar um questionário coletivo para os alunos, para investigar suas dificuldades e dúvidas em relação à escrita; c) descrever para o aluno do aluno os pontos principais sobre os erros cometidos; d) aplicar testes de erros mais cometidos entre os erros mais comuns na escrita; aplicar questionários específicos para os alunos revelarem suas dificuldades em relação à leitura; e) propor diferentes metodologias de aprendizagens para sanar os erros; com didáticas diferenciadas. Oferecer mini-cursos e oficinas nos polos regionais.

O questionário aplicado será semiestruturado, com o objetivo de, por meio de perguntas abertas, não induzir ou ativar a memória acerca do conteúdo abordado. Dessa forma, cada um dos sujeitos da pesquisa poderá responder livremente qual o seu conhecimento sobre o assunto. Para a análise de dados estas respostas serão categorizadas de acordo com a proximidade semântica de cada uma a respeito do tema tratado.

Em seguida será preparado um suporte didático contendo todo o assunto tratado durante os encontros dos tutores e este modelo será avaliado e reestruturado pelos próprios participantes da pesquisa. Dessa forma, os próprios usuários poderão apontar as maiores dificuldades de compre-

ensão, sugerir conteúdos e adaptar seu próprio material de apoio à sua realidade.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDURA, Albert. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

BERTI, Nívia Martins. Análise do erro sob a perspectiva didático-pedagógica no ensino-aprendizagem da matemática. Disponível em: <<http://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1372/1/Nivia%20Martins%200Berti.pdf>>. Acesso em: 10-04-2012.

BOHN, Hilário Inácio. Produção textual e cultura: a interlocução necessária da construção do saber. In: SOUZA, Osmar de; BOHN, Hilário Inácio. (Orgs.). *Escrita e cidadania*. Florianópolis: Insular, 2003.

BORDENAVE, Juan Enrique Diaz. *O que é comunicação*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CUNHA, Ana Lygia. *Interação verbal em fóruns de discussão: a língua escrita em atividades colaborativas*. Disponível em:

<<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/415200753049PM.pdf>>.

Acesso em: 26-04-2016.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: UFG, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. *Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência-notas sobre o seu papel na formação. In: ZACCUR, Edwiges. (Org.). *A magia da linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A; SEPE, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

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

PERRENOUD, Phillipe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PINTO, Neuza Bertoni; SILVA, Cláudia Mara Soares da. *Avaliação da aprendizagem e exclusão escolar*. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, vol. 6, n. 19, set./dez. 2006. Disponível em:

<<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=569&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 18-08-2011.

SANTANA, Adriana Menezes de; OLIVEIRA, Fabiana Cristina Oliveira Silva de. O que há por trás dos erros em avaliações matemática? XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil, 2011. *Anais...* Disponível em:

<[http://ciaem-redume.org/ocs/index.php/xiii\\_ciaem/xiii\\_ciaem/paper/view/2521/528](http://ciaem-redume.org/ocs/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/view/2521/528)>. Acesso em: 13-06-2012.

SILVA, Adelina Lopes da; DUARTE, António Manuel; SÁ, Isabel Antunes de; SIMAO, Ana M. Veiga. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante*. Porto: Porto Editora, Portugal, 2004.

SILVA, Eleonora Maria Diniz da. *A virtude do erro: uma visão construtivista da avaliação*. Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1420/1420.pdf>>. Acesso em: 10-04-2012.

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

WILLIAMS, Richard L. *Preciso saber se estou indo bem: uma história sobre a importância de dar e receber feedback*. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

ZIMMERMAN, Guite I. *Velhice: aspectos biopsicossociais*. Porto Alegre: Artmed, 2000.