



A ABORDAGEM FORMATIVA DO ERRO COMO ESTRATÉGIA DE MITIGAÇÃO DA ANSIEDADE ACADÊMICA: MEDIAÇÕES PARA A AUTONOMIA

THE FORMATIVE APPROACH TO ERROR AS A STRATEGY TO MITIGATE ACADEMIC ANXIETY: MEDIATIONS FOR AUTONOMY

EL ABORDAJE FORMATIVO DEL ERROR COMO ESTRATEGIA DE MITIGACIÓN DE LA ANSIEDAD ACADÉMICA: MEDIACIONES PARA LA AUTONOMÍA

DOI: 10.5281/zenodo.19007716



Lúcia Aparecida Lopes¹
Kellen dos Santos Silva Barbosa²

RESUMO

Esta pesquisa analisa a abordagem formativa do erro no ensino superior como estratégia para mitigar a ansiedade acadêmica e fomentar a autonomia discente. O problema investigado questiona de que maneira o erro, tradicionalmente estigmatizado pela “cultura do acerto”, pode ser transformado em dispositivo de mediação pedagógica. Objetiva-se analisar as interconexões teóricas entre a ressignificação pedagógica do erro e a autonomia discente, discutindo o papel do *feedback* formativo na redução da ansiedade acadêmica. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e caráter analítico, fundamentada em referenciais da pedagogia crítica e da avaliação formativa. Os resultados indicam que a cultura do acerto produz ambientes de medo e estados de alerta, intensificando gatilhos emocionais e atitudes de evitação. Em contrapartida, a

1 Graduação em Pedagogia pela UFV. Especialização em Gestão de Pessoas pela UCAM. Mestrado em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University (EUA). E-mail: lucialopes@ufv.br. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-2129-3757>.

2 Graduação em Biblioteconomia pela UFES. Especialização em Docência em Biblioteconomia pela Faculdade Unyleya. E-mail: kellen.d.silva@ufv.br. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-9130-0983>.





abordagem formativa do erro, sustentada pelo *feedback* formativo e pela segurança psicológica, desloca a falha do campo da punição para o da investigação. Conclui-se que o erro deve ser compreendido como dimensão constitutiva e não linear da aprendizagem. Essa transição é fundamental para a saúde mental acadêmica, pois, ao perceber o equívoco como dado de pesquisa, o estudante desenvolve competências autorregulatórias e fortalece o protagonismo intelectual. As implicações práticas sugerem que ambientes educativos colaborativos e dialógicos reduzem a pressão por desempenho e fortalecem a resiliência acadêmica.

Palavras-chave: Abordagem formativa do erro; Ansiedade acadêmica; Autonomia; Feedback formativo; Mediação pedagógica.

ABSTRACT

This research analyzes the formative approach to error in higher education as a strategy to mitigate academic anxiety and foster student autonomy. The investigated problem examines how error, traditionally stigmatized by a “culture of correctness,” can be transformed into a pedagogical mediation tool. The objective is to analyze the theoretical interconnections between the pedagogical re-signification of error and student autonomy, discussing the role of formative feedback in reducing academic anxiety. Methodologically, a qualitative and analytical bibliographic research was conducted, grounded in references of critical pedagogy and formative assessment. The results indicate that the culture of correctness produces environments of fear and states of hypervigilance, intensifying emotional triggers and avoidance behaviors. Conversely, the formative approach to error, sustained by formative feedback and psychological safety, shifts failure from the realm of punishment to that of investigation. It is concluded that error must be understood as a constitutive and non-linear dimension of learning. This transition is fundamental for academic mental health, as by perceiving misconceptions as research data, students develop self-regulatory skills and strengthen intellectual protagonism. Practical implications suggest that collaborative and dialogical educational environments reduce performance pressure and strengthen academic resilience.

Keywords: Formative approach to error; Academic anxiety; Autonomy; Formative feedback; Pedagogical mediation.

RESUMEN

Esta investigación analiza el abordaje formativo del error en la educación superior como estrategia para mitigar la ansiedad académica y fomentar la autonomía del estudiante. El problema investigado cuestiona de qué manera el error, tradicionalmente estigmatizado por la “cultura del acierto”, puede transformarse en un dispositivo de mediación pedagógica. El objetivo es analizar las interconexiones teóricas entre la resignificación pedagógica del error y la autonomía estudiantil, discutiendo el papel de la retroalimentación formativa en la reducción de la ansiedad académica. Metodológicamente, se realizó una investigación bibliográfica de naturaleza cualitativa y carácter analítico, fundamentada en referentes de la pedagogía crítica y de la evaluación formativa. Los resultados indican que la cultura del acierto produce ambientes de miedo y estados de alerta, intensificando disparadores emocionales y actitudes de evitación. Por el contrario, el abordaje formativo del error, sustentado por la retroalimentación formativa y la seguridad psicológica, desplaza la falla del campo del castigo al de la





investigación. Se concluye que el error debe ser comprendido como una dimensión constitutiva y no lineal del aprendizaje. Esta transición es fundamental para la salud mental académica, ya que, al percibir la equivocación como un dato de investigación, el estudiante desarrolla competencias autorregulatorias y fortalece el protagonismo intelectual. Las implicaciones prácticas sugieren que los ambientes educativos colaborativos y dialógicos reducen la presión por el desempeño y fortalecen la resiliencia académica.

Palabras clave: Abordaje formativo del error; Ansiedad académica; Autonomía; Retroalimentación formativa; Mediación pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

O cenário acadêmico contemporâneo revela um paradoxo: a democratização da informação coexiste com índices críticos de ansiedade e pressão por desempenho no ensino superior. A universidade, espaço vocacionado à experimentação, pode se tornar um ambiente de medo, se pautado por uma cultura do acerto que penaliza o erro e silencia o processo formativo.

Esta pesquisa justifica-se pela urgência de integrar a saúde mental à mediação pedagógica. Para tanto, entende-se que esta análise exige o rigor da pesquisa científica, a qual como destaca Chizzotti (2013, p. 20):

[...] caracteriza-se pelo esforço sistemático de – usando critérios claros, explícitos e estruturados, com teoria, método e linguagem adequada – explicar ou compreender os dados encontrados e, eventualmente, orientar a natureza ou as atividades humanas.

Sob essa ótica sistemática, compreende-se que se o erro, tradicionalmente, é tido como um indicador/medidor do conhecimento, há ainda uma lacuna na compreensão de como sua ressignificação pode atuar como mecanismo de defesa emocional, incentivo à pesquisa e fomento à autonomia. Nessa direção, como defende Freire (2013, p. 47), ensinar deixa de ser um repasse passivo, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Se o conhecimento é construído, o erro é parte natural dessa construção.





Assim, a hipótese central sustenta que desconstruir o peso negativo da falha, transmutando-a em dado de pesquisa, mitiga gatilhos de ansiedade e desloca o estudante da passividade para o protagonismo intelectual.

De acordo com Lakatos e Marconi (2011, p. 139). “[...] enquanto o tema de uma pesquisa é uma proposição até certo ponto abrangente, a formulação do problema é mais específica: indica exatamente qual a dificuldade se pretende resolver”. Desse modo, define-se como problema de pesquisa: de que maneira pode-se ressignificar o erro como estratégia para mitigar a ansiedade acadêmica e promover a autonomia discente no ensino superior?

Tem-se como objetivo geral analisar as interconexões teóricas entre a pedagogia do erro e a autonomia discente, discutindo o papel do *feedback* formativo na redução da ansiedade acadêmica. Para tanto, os objetivos específicos são: a) contextualizar a cultura do acerto e sua relação com a ansiedade acadêmica; b) discutir o erro e o *feedback* formativo como dispositivos de mediação; e c) refletir sobre a ressignificação do erro no fortalecimento da autonomia e na mitigação da ansiedade discente.

Quanto ao encaminhamento teórico-metodológico, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e caráter analítico. Conforme Cervo e Bervian (2006, p. 65) a pesquisa bibliográfica “[...] busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema”. Andrade (1997, p. 67) argumenta que “a leitura crítica ou reflexiva permite a apreensão das idéias fundamentais de cada texto”. Nesse sentido, a leitura reflexiva proposta por Andrade (1997) orientou a seleção criteriosa do *corpus*, garantindo a apreensão das ideias fundamentais que sustentam a relação entre pedagogia e saúde mental.

O *corpus* de análise foi constituído a partir de obras clássicas em diálogo com artigos científicos recentes, selecionados em bases de dados como SciELO, Google Acadêmico e Portal de Periódicos CAPES.

Para coleta de dados, procedeu-se à seleção de referenciais teóricos pertinentes, mediante estratégia de busca fundamentada em palavras-chave delimitadas pelo tema proposto, tais como: pedagogia do erro, ansiedade acadêmica, autonomia discente e *feedback*





formativo, medo do erro, ressignificação do erro, metacognição e autonomia. O material foi submetido à análise de conteúdo, que, conforme Lakatos e Marconi (1983, p. 27), é uma técnica que permite examinar sistematicamente o texto, evidenciando seus elementos constitutivos. A partir desse procedimento, foram identificadas convergências teóricas e organizadas categorias conceituais que fundamentam o presente estudo.

O texto organiza-se em etapas articuladas ao percurso analítico proposto. Inicialmente, discute-se a cultura do acerto no ensino superior e suas implicações na produção da ansiedade acadêmica. Em seguida, apresentam-se os fundamentos da pedagogia do erro, compreendendo-o como elemento constitutivo da aprendizagem e dispositivo de mediação pedagógica. Na sequência, analisa-se a ressignificação do erro como via de fortalecimento da autonomia e de mitigação da ansiedade discente. Posteriormente, desenvolvem-se os resultados e discussões decorrentes da análise teórica realizada e, por fim, apresentam-se as considerações gerais, com a síntese dos principais achados do estudo.

2. A CULTURA DO ACERTO E A PRODUÇÃO DA ANSIEDADE NO ENSINO

Historicamente, o sistema de ensino superior foi estruturado sobre bases quantitativas de avaliação, em que o acerto é celebrado como o único destino possível do esforço intelectual e o erro é estigmatizado como evidência de fracasso ou insuficiência cognitiva. Fett (2022, p. 143) afirma que “a forma como se enxergava o erro dentro do processo de aprendizagem minava a autoconfiança que o aluno tinha em si de perseverar e prosseguir na sua caminhada acadêmica”.

Essa cultura do acerto não é neutra; ela carrega uma herança pedagógica tradicional que enxerga o estudante como um repositório de informações, cuja eficácia é medida pela precisão com que reproduz conteúdos preestabelecidos. Para Silva e Buriasco (2023, p. 2) a avaliação busca a uniformidade ao anular a pluralidade e o valor educativo do erro, posicionando o docente como detentor de um saber estático e o estudante como mero executor de repetições mecânicas, onde qualquer divergência é punida como falha.





No contexto contemporâneo, essa pressão pela perfeição acadêmica foi potencializada por uma sociedade de desempenho que exige produtividade constante e currículos impecáveis, marcada, como aponta Austríaco-Teixeira e Bessa (2025, p. 37123), por múltiplos fatores estressores, como a sobrecarga de atividades, a cobrança por resultados, a comparação contínua entre pares e as incertezas relacionadas à estabilidade financeira e ao futuro profissional.

Para o universitário, o erro pode deixar de ser um fenômeno biológico e cognitivo natural do aprendizado para se tornar uma ameaça à sua identidade profissional e pessoal. De acordo com Austríaco-Teixeira e Bessa (2025, p. 37123) A ansiedade acadêmica tem se intensificado no ensino superior, associada às exigências de desempenho e produtividade que marcam a formação universitária contemporânea. Nesse contexto, o erro tende a ser percebido não como parte natural do processo de aprendizagem, mas como indicativo de incompetência, podendo afetar a autoestima, o desempenho e a saúde mental dos estudantes.

Como consequência direta dessa estrutura, observa-se um crescimento alarmante nos quadros de ansiedade acadêmica. Segundo Fernandes et al. (2018, *Apud* Soares, Monteiro e Santos, 2020, p. 993) dados da Organização Mundial da Saúde indicam que os transtornos de ansiedade afetam cerca de 3,6% da população global. No continente americano, essa proporção é mais elevada, alcançando aproximadamente 5,6%, enquanto o Brasil apresenta índices ainda superiores, com cerca de 9,3% da população afetada, figurando entre os países com maior prevalência desse transtorno.

A ansiedade acadêmica, especialmente aquela vinculada a situações avaliativas, não se restringe a um estado emocional difuso, mas constitui uma resposta antecipatória ao julgamento e à possibilidade de fracasso.

Quando a avaliação é estruturada como veredicto e não como processo, o erro deixa de ser evento cognitivo e passa a ser ameaça identitária. Vaz (2022, p. 7) defende que, quando o erro é compreendido como ausência de aprendizagem, as possibilidades de intervenção pedagógica tendem a se restringir. Por outro lado, ao ser reconhecido como aprendizagem em





construção, e não apenas como oposição ao acerto, ele passa a oferecer potencial formativo, podendo favorecer novas estratégias de ensino e aprendizagem.

O estudante, antecipando a punição — seja ela uma nota baixa ou o julgamento que poderia vir tanto do professor quanto do colega — desenvolve mecanismos de defesa que inibem a experimentação e a autonomia. Rosa (2025, p. 16) argumenta que, “[...] a ansiedade com relação ao desenvolvimento de atividades acadêmicas pode gerar atitudes de evitação, atraso ou procrastinação.”

Assim, a produção da ansiedade no ensino pode resultar de uma pedagogia que silencia o processo em favor do produto final.

Ao negligenciar o “fazer e refazer” como partes integrantes da ciência, determinadas concepções de ensino e aprendizagem podem favorecer trajetórias formativas excessivamente centradas no resultado, com impactos não apenas cognitivos, mas também emocionais e identitários. De acordo com Soares (2025, p. 13-14) Persiste um modelo educacional que privilegia respostas corretas em detrimento do processo de aprendizagem, o que contribui para que o medo de errar se torne um entrave relevante na construção do conhecimento.

Nesse cenário, a ansiedade acadêmica emerge como expressão de um ambiente educacional que normaliza a sobrecarga e o estado constante de alerta, evidenciando os limites de um modelo formativo que, ao mesmo tempo em que promete desenvolvimento, também produz adoecimento (Austriaco-Teixeira e Bessa, 2025, p. 37127). Assim, discutir o papel pedagógico do erro e das práticas avaliativas torna-se fundamental para compreender possíveis caminhos de mitigação desse sofrimento no contexto universitário.

A redução da ansiedade acadêmica não constitui apenas um benefício emocional, mas também um fator cognitivo que favorece a autonomia, uma vez que estados de segurança psicológica ampliam a disposição para explorar, arriscar e autorregular a aprendizagem. como destacam Austriaco-Teixeira e Bessa (2025, p. 37129), a redução da ansiedade acadêmica está associada à construção de ambientes educativos que promovam cuidado, escuta e reconhecimento das dimensões subjetivas do estudante. Para estes autores, estas são condições que fortalecem o envolvimento, a autonomia e a qualidade da aprendizagem.





A cultura do acerto, amplamente presente nos contextos educacionais, privilegia respostas corretas, desempenho imediato e resultados mensuráveis, em detrimento dos processos de construção do conhecimento. Nesse modelo, o erro tende a ser associado ao fracasso ou à incapacidade, reforçando práticas avaliativas de caráter punitivo e contribuindo para a internalização de padrões elevados de autocobrança.

Como consequência, o medo de errar passa a ocupar lugar central na experiência acadêmica dos estudantes. A reiteração de posturas pedagógicas intimidatórias, ameaçadoras consolida um estado persistente de medo e vergonha; quando recorrentes instalam um ciclo de ansiedade e insegurança (Luckesi, 2006, p. 50). Esse cenário pode intensificar quadros de ansiedade acadêmica, uma vez que o desempenho passa a ser percebido como indicador de valor pessoal.

A compreensão dessa dinâmica é o primeiro passo para a proposição de uma prática que acolha a dúvida e transforme a falha em potência investigativa.

Compreender essa relação torna-se, portanto, fundamental para a proposição de práticas pedagógicas que ressignifiquem o erro como parte constitutiva do processo de aprendizagem e promovam ambientes educacionais emocionalmente mais seguros. Como defende Soares (2025, p. 51) a visão do erro como elemento de valor pedagógico permite que o discente assuma uma postura ativa e curiosa, transformando o receio de penalidades em um estímulo ao aperfeiçoamento contínuo.

Diante disso, torna-se relevante compreender de que modo o erro pode ser reinterpretado pedagogicamente, deslocando-se de um marcador de insuficiência para um elemento constitutivo da aprendizagem. Nesse sentido, a próxima seção aborda os fundamentos teóricos da pedagogia do erro, explorando suas contribuições para a construção do conhecimento.





3. O ERRO E O FEEDBACK FORMATIVO COMO DISPOSITIVOS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

A compreensão do erro como elemento constitutivo da aprendizagem implica reconhecer que o conhecimento não se desenvolve de maneira linear, mas por meio de aproximações sucessivas, revisões e reconstruções cognitivas.

É preciso, antes de tudo, redefinir a natureza ontológica do erro no processo educativo. Ou seja, não se discute apenas o que o erro faz ou como ele é corrigido, mas sim o que o erro é em sua essência. Segundo Luckesi (2006, p. 57), mais do que um simples desvio a ser corrigido, o erro demanda uma investigação profunda sobre sua origem e constituição, transformando a falha em um objeto de análise que, ao ser devidamente compreendido, possibilita o avanço do conhecimento por meio de reconstruções cognitivas sucessivas.

Se na pedagogia tradicional o erro é visto como um “desvio” a ser extirpado, na perspectiva da avaliação formativa ele assume o papel de impulsionador para a regulação da aprendizagem. Essa transição exige que o olhar docente se assemelhe ao rigor investigativo do diagnóstico profissional, conforme descreve Perrenoud (1999):

Nenhum médico se preocupa em classificar seus pacientes do menos doente ao mais gravemente atingido. Nem mesmo pensa em lhes administrar um tratamento coletivo. Esforça-se para determinar, para cada um deles, um diagnóstico individualizado, estabelecendo uma ação terapêutica sob medida. *Mutatis mutandis*, a avaliação formativa deveria ter a mesma função em uma pedagogia diferenciada. Com essa finalidade, as provas escolares tradicionais se revelam de pouca utilidade, porque são essencialmente concebidas em vista mais do do que da análise dos erros, mais para a classificação dos alunos do que para identificação do nível de domínio de cada um. (Perrenoud, 1999, p. 15)

A contribuição de Perrenoud é fundamental ao introduzir o conceito de regulação das aprendizagens. Para o autor, o erro não deve ser punido, mas sim ser acolhido e tratado por meio de *feedbacks* construtivos. O professor deixa de ser o juiz do resultado final para se tornar um observador dos processos mentais do estudante. Silva e Nasser (2022, p. 3) defendem que as avaliações precisam orientar o desenvolvimento de competências e atitudes,





influenciar a motivação para aprender e favorecer processos metacognitivos, como reflexão crítica e autorregulação.

O erro, quando exposto e discutido sem a carga da penalização, deixa de ser um gerador de ansiedade e passa a ser uma ferramenta de metacognição; o aluno aprende a observar como ele mesmo aprende.

Quando se muda a natureza do erro de inimigo para ferramenta, o peso emocional se transforma: a falha deixa de ser uma ameaça à identidade em que o “eu errei, logo sou burro” dá lugar ao “eu errei, logo descobri como não fazer”. Essa mudança gera segurança intelectual, permitindo que o aluno se sinta seguro para arriscar, pois compreende que o “percalço da travessia” é o que garante a evolução e não o que o exclui do sucesso. Essa visão corrobora com Fett (2022, p. 158), que defende o erro não como algo negativo, mas como componente essencial e construtivista do processo de ensino-aprendizagem.

Importa ressaltar que o equívoco, por si só, não produz aprendizagem. Quando exposto sem mediação qualificada, pode reforçar sentimentos de incapacidade e consolidar bloqueios cognitivos. “O diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada” (Perrenoud, 1999, p. 15). É a qualidade do *feedback*, e não a simples ocorrência da falha, que transforma o erro em dispositivo formativo.

A falha é um componente intrínseco à produção do conhecimento científico. Não há ciência sem tentativa e erro. Portanto, ao blindar o estudante contra o erro, a escola o afasta da realidade da pesquisa.

A lacuna de conhecimento precisa ser uma estratégia de ensino que humaniza o ambiente acadêmico e estimula a resiliência. De acordo com Silva e Buriasco (2023, p. 15) a avaliação, assim como a análise do erro, pode constituir-se como espaço de diálogo entre os participantes do processo educativo, favorecendo a problematização de certezas e a emergência de questionamentos e reflexões essenciais à aprendizagem. Esse movimento implica interação, cooperação e participação compartilhada, uma vez que o debate pedagógico se constrói coletivamente.





A transição de uma pedagogia mais focada na resposta correta para uma pedagogia que valoriza a pergunta, o percurso, exige uma mudança na arquitetura da devolutiva. Como aponta Cossa (2024, p. 31) o erro não se limita a promover o crescimento intelectual discente, ele também funciona como um referencial orientador para a prática docente.

Não basta apontar o que está errado; é preciso desvelar o caminho que levou ao equívoco. Essa abordagem retira o caráter pessoal da falha (eu errei porque sou incapaz) e o desloca para o plano técnico (errei porque a estratégia x não se aplica aqui). O professor atua como facilitador na reconstrução dos conhecimentos do acadêmico, promovendo a incorporação de novos saberes e o consequente avanço rumo a um patamar mais científico (Silva Salsa, 2017, p. 95).

É essa distinção que atua diretamente na preservação da saúde mental do estudante, permitindo que ele mantenha sua autoestima acadêmica enquanto aprimora seus conhecimentos. Além disso, essa abordagem trabalha uma das competências mais requeridas na atualidade: a capacidade de aprender a aprender. Trata-se do exercício da “[...] metacognição, onde o aluno tem a possibilidade de estruturar seu pensamento, superar obstáculos e assumir uma nova postura diante da aprendizagem” (Tanus e Darsie, 2012, p. 183).

A devolutiva assume papel central, oferecendo orientações qualitativas que auxiliam o estudante a identificar lacunas, reorganizar raciocínios e desenvolver estratégias de autorregulação. Essa mediação contribui tanto para o avanço cognitivo, como para a redução de tensões associadas ao desempenho. Perrenoud (1999, p. 142) observa que, regular a aprendizagem exige multiplicar as oportunidades de diálogo e *feedback*, assegurando que o discente receba orientações frequentes para ajustar seu processo de construção do conhecimento.

Assim, erro e avaliação orientadora configuram-se como instrumentos pedagógicos que potencializam a aprendizagem significativa, o desenvolvimento da autonomia e a construção de ambientes educacionais mais dialógicos e formativos. Contudo, como aponta Luckesi (2006, p. 57) “Ocorrendo o insucesso ou o erro, aprendamos a retirar deles os





melhores e os mais significativos benefícios, mas não façamos deles uma trilha necessária de nossas vidas”.

A compreensão do erro como parte integrante do processo formativo abre caminho para reflexões sobre suas implicações no desenvolvimento da autonomia discente. Nessa lógica, o tópico a seguir discute a ressignificação do erro como estratégia pedagógica capaz de favorecer o protagonismo do estudante e fortalecer sua participação ativa na aprendizagem.

4. RESSIGNIFICAÇÃO DO ERRO COMO FORTALECIMENTO DA AUTONOMIA E MITIGAÇÃO DA ANSIEDADE

Defende-se, neste estudo, que a desconstrução do erro não constitui apenas estratégia didática, mas uma intervenção epistemológica que altera a relação do estudante com o conhecimento e consigo mesmo.

A ressignificação do erro ultrapassa a barreira do ganho cognitivo para atingir a dimensão da subjetividade do estudante. Para Cossa (2021, p. 30-31) “O erro é uma das formas de manifestação das diferenças entre os alunos, por isso não deve ser visto como uma disfunção, anomalia, deficiência”. Quando o ambiente acadêmico permite que a falha seja exposta sem o estigma da incapacidade, ocorre um fortalecimento da segurança do aluno em seu próprio potencial cognitivo.

Nessa perspectiva, a autonomia não é algo que se “dá” ao estudante, mas algo que ele conquista ao sentir-se seguro para arriscar, testar hipóteses e, eventualmente, falhar sem que isso signifique sua exclusão do processo de excelência.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (Freire, 2013, p. 105)

Autonomia, nesse contexto, não se confunde com independência absoluta ou ausência de orientação docente. Não se constitui de forma isolada, mas na relação pedagógica, em que





o educador atua como mediador para que o estudante se torne protagonista de sua própria formação (Freire, 2013, p. 68-69). Trata-se de uma competência autorregulatória, construída na interação pedagógica, em que o estudante aprende a interpretar seus próprios erros como dados para reorganizar estratégias cognitivas.

O protagonismo discente emerge, portanto, da capacidade de autorregulação. Um aluno autônomo é aquele que, ao receber uma devolutiva sobre um equívoco, não se abate pela ansiedade, mas utiliza a informação para reorientar sua rota de pesquisa.

Estudos indicam que metodologias colaborativas promovem maior engajamento, desenvolvimento da autonomia intelectual e fortalecimento de habilidades socioemocionais, ao mesmo tempo em que rompem com a lógica tradicional centrada exclusivamente na performance individual (Moran, 2006; Anastasiou e Alves, 2015; Freire, 2013; Lopes, 2025).

Nesse sentido, a colaboração entre estudantes pode atuar como uma mediação socioemocional do erro, funcionando como um amortecedor das tensões associadas, pois o compartilhamento de raciocínios dilui a percepção de julgamento individual e transforma o equívoco em oportunidade coletiva de aprendizagem.

Ambientes pedagógicos que favorecem a interação entre pares ampliam a sensação de segurança para a exposição de ideias e dúvidas, favorecendo o desenvolvimento da autonomia intelectual.

Para que isso ocorra, a atuação docente é fundamental, como destaca Lopes (2025, p. 239) ao afirmar que a atuação do professor “[...] promove um espaço de segurança pedagógica, fundamental para que os estudantes se sintam confiantes em expor ideias, dúvidas, reformular concepções e experimentar novas formas de argumentar”. A mediação docente nas interações colaborativas permite identificar equívocos e orientar intervenções pedagógicas mais precisas (Rachelli e Bisognin, 2020, p. 5). Sendo que o diálogo constante também contribui para revelar dificuldades e ampliar a efetividade das estratégias de ensino (Lopes, 2025, p. 231).

Outro fator igualmente importante é a mobilização dos conhecimentos prévios e a aproximação entre os conteúdos acadêmicos e a realidade dos estudantes. Estes são elementos





relevantes para a ressignificação do erro como parte do processo de aprendizagem. A articulação entre o conhecimento acadêmico e a realidade dos estudantes favorece a criação de um ambiente interativo e colaborativo, capaz de estimular o questionamento, o compartilhamento e a construção significativa da aprendizagem, condições que potencializam processos de aprendizagem coletiva (Anastasiou e Alves, 2015, p. 37).

Na construção do conhecimento, aprender exige desmanchar o que se achava que se sabia para montar algo mais complexo (científico). Quando o novo conhecimento dialoga com experiências já existentes, o equívoco tende a ser interpretado como etapa de reorganização cognitiva, favorecendo a participação ativa e a construção de sentidos.

[...] quando confrontado com ideias novas, o aluno se esforça para encaixar essas informações no seu modelo mental atual, tentando buscar o equilíbrio, uma vez que os novos dados não dialogam com o modelo mental do qual dispõe – situação de desequilíbrio. Uma pessoa em desequilíbrio sabe que a nova informação não pode ser incorporada ao seu modelo de aprendizagem, mas também não pode ser rejeitada, porque ela faz sentido, e assim ela trabalha para adaptar seus novos modelos. (Fett, 2022, p. 158)

Essa dinâmica de reorganização cognitiva contribui, ainda, para reduzir tensões associadas ao desempenho, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de autonomia discente.

Ressignificar o erro significa, na prática, transformar o “não saber” em um “não saber ainda”, deslocando o foco da nota final para o percurso de descoberta. Vaz (2022, p. 1) enfatiza que, “[...] se interpretamos o erro como elemento de um processo, de um saber em construção, rompendo a dicotomia do certo e do errado, ampliamos as perspectivas da utilização do erro como um trampolim para a aprendizagem”.

Dessa forma, a autonomia vinculada ao erro atua como um fator de proteção à saúde mental.

A literatura educacional e psicológica indica que ambientes de aprendizagem que acolhem o erro como parte do processo contribuem significativamente para a redução da ansiedade acadêmica, especialmente aquela vinculada a situações avaliativas. A adoção de





abordagens pedagógicas e estratégias avaliativas mais interativas e dinâmicas pode contribuir para apoiar os estudantes diante das dificuldades relacionadas aos conteúdos, além de reduzir a pressão emocional associada aos processos de avaliação (Santos et al., 2021, p. 12).

Percebendo que a falha não implica julgamento definitivo de sua capacidade, ocorre uma diminuição da antecipação do fracasso e do medo de exposição, fatores frequentemente associados ao aumento da ansiedade de desempenho.

Como defendem Moran, Masetto e Behrens (2006, p. 164), é essencial compreender a avaliação como um processo de *feedback* que ofereça ao estudante informações necessárias e oportunas, no momento adequado, favorecendo o desenvolvimento de sua aprendizagem. A presença de devolutivas construtivas e de interações colaborativas potencializa esse efeito protetivo, pois desloca o foco do resultado final para o percurso de aprendizagem.

Compartilhar dúvidas e raciocínios pode trazer maior sensação de pertencimento e segurança psicológica, elementos que contribuem para a regulação emocional diante de desafios cognitivos.

Para Casiraghi, Boruchovitch e Almeida (2023, p. 88) a promoção da autonomia dos estudantes está relacionada à adoção de estratégias pedagógicas que valorizem a contextualização do conhecimento, a compreensão do sentido dos conteúdos e o uso de metodologias ativas, em vez de priorizar excessivamente provas e testes que podem intensificar sentimentos de medo, ansiedade e insegurança.

A autonomia construída em ambientes que legitimam o erro atua como fator de fortalecimento da saúde mental, promovendo resiliência acadêmica. As dificuldades passam a ser compreendidas como dados informativos para reorganização de estratégias, e não como evidência de incapacidade pessoal.

O protagonismo, neste contexto, manifesta-se quando o aluno deixa de ser um mero espectador da correção docente e passa a ser um investigador de suas próprias lacunas. O uso de *feedback* imediato, aliado a recursos tecnológicos, também pode contribuir para a diminuição da ansiedade associada à falha ao permitir a correção em tempo real, sem o peso



do julgamento postergado; essa dinâmica converte o equívoco em um componente natural do processo de aprendizagem (Rocha et al., 2025, p. 5329).

Dessa maneira, a ressignificação do erro favorece a aprendizagem cognitiva e também constitui um mecanismo pedagógico de regulação emocional. Na educação, o erro revela a estratégia que o aluno usou para pensar. Se o professor ignora o erro, ele ignora como o aluno desenvolve seu raciocínio e, conseqüentemente, como ele aprende.

Considerando as articulações teóricas apresentadas, torna-se pertinente verificar como essas perspectivas se manifestam nas discussões produzidas neste estudo. Desse modo, a seção posterior apresenta os resultados e as reflexões decorrentes da investigação realizada, relacionando-os ao problema de pesquisa proposto.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise teórica realizada evidenciou convergências entre referenciais pedagógicos e psicológicos, indicando que a ressignificação do erro implica reorganização das práticas avaliativas e transforma a relação do estudante com sua aprendizagem

Em consonância com a hipótese inicial, a ressignificação do erro como elemento intrínseco ao aprender, em oposição à sua interpretação como sinal de incapacidade, opera como ferramenta de reestruturação cognitiva e equilíbrio emocional no contexto acadêmico. Como destaca Silva Salsa (2017, p. 95):

O aluno, frente ao próprio erro, pode ser instigado, pela ação mediadora do professor, a assumir uma atitude investigativa sobre possíveis contradições entre suas antigas representações mentais e novos significados surgidos a partir do confronto dialético com seu próprio erro.

Observou-se que a cultura do acerto, associada à valorização do desempenho imediato e à penalização do equívoco, favorece ambientes educacionais marcados por medo de julgamento, evitação de desafios e redução da participação dos estudantes, intensificando manifestações de ansiedade quando o erro é interpretado como falha pessoal. Nesse sentido,





Luckesi (2006, p. 51) adverte que, no contexto escolar, o erro costuma ser associado à culpa, contribuindo para que o estudante desenvolva sentimentos de punição tanto externos quanto internos, uma vez que, além de sofrer sanções institucionais, pode também internalizar mecanismos de autopunição.

Diferentemente da punição, práticas que adotam o erro como mediação, via *feedback* formativo e atividades colaborativas, estabelecem ambientes psicologicamente seguros. Nesses espaços, o equívoco torna-se uma oportunidade para revisar estratégias cognitivas, deslocando o foco do julgamento para o percurso da aprendizagem.

Embora seja comum supor que práticas avaliativas formativas demandem maior tempo de execução, sua relevância não se restringe a esse aspecto operacional (Perrenoud, 1999, p. 68). O autor reforça essa perspectiva ao afirmar que, a avaliação de caráter formativo não se define pela economia de tempo, mas pela qualidade das informações que produz sobre a aprendizagem, permitindo identificar e compreender erros, interpretar estratégias utilizadas pelos estudantes e orientar de maneira mais consistente as intervenções pedagógicas (Perrenoud (1999, p. 68).

A análise também apontou que a autonomia discente não decorre da ausência de orientação docente, mas da mediação pedagógica intencional que favorece autorregulação, reflexão sobre estratégias e participação ativa. Nesta compreensão, a autonomia constrói-se na mediação pedagógica, na qual o professor atua como parceiro na produção do conhecimento, estimulando o posicionamento crítico e a elaboração própria (Moran, Masetto e Behrens, 2006, p. 90-91).

Metodologias colaborativas, como trabalho em equipes, potencializam esse processo ao transformar o erro em objeto de discussão coletiva, reduzindo a percepção de julgamento individual e favorecendo a mediação socioemocional do equívoco. Na concepção de Moran, Masetto e Behrens (2006, p. 113) o trabalho em grupo contribui para superar perspectivas individualistas e competitivas, promovendo ambientes de aprendizagem mais dialógicos e compartilhados.

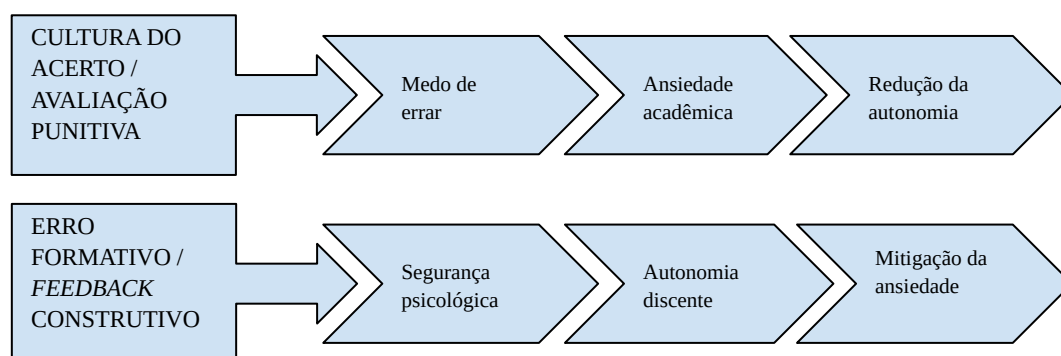




Os resultados indicam que a superação da cultura do acerto e a mitigação da ansiedade decorrente dela dependem de condições pedagógicas específicas. Ambientes competitivos, avaliações exclusivamente somativas ou práticas docentes centradas na correção punitiva podem limitar a ressignificação do erro. Avaliações centradas apenas no desempenho quantitativo reforçam a associação entre erro e fracasso, contribuindo para sentimentos de desmotivação, insegurança e baixa autoconfiança nos estudantes (Rocha et al., 2024, p. 621). Isso evidencia que sua transformação exige intencionalidade pedagógica, coerência avaliativa e um clima de confiança nas relações educativas.

Como pode ser visto no mapa conceitual a seguir, a forma como o erro é compreendido e mediado no contexto educacional pode produzir efeitos profundamente distintos sobre a experiência emocional e cognitiva dos estudantes, influenciando tanto os níveis de ansiedade quanto o desenvolvimento progressivo da autonomia discente.

Figura 1: Interações entre práticas avaliativas, erro, ansiedade e autonomia.



Fonte: Elaboração própria (2025)

O modelo conceitual acima evidencia dois movimentos contrastantes: de um lado, práticas avaliativas centradas na punição do erro tendem a intensificar o medo e a ansiedade, reduzindo a autonomia; de outro, abordagens formativas que, baseadas no erro como ponto de partida para a pesquisa na construção do conhecimento e na mediação pedagógica, favorecem a segurança psicológica, a participação ativa e a aprendizagem autônoma.



Nesse sentido, a mediação docente pode assumir diferentes estratégias de intervenção pedagógica, como destaca Perrenoud (1999):

Pode-se ajudar um aluno a progredir de muitas maneiras: explicando mais simplesmente, mais longa ou diferentemente; engajando-o em nova tarefa, mais mobilizadora ou mais proporcional a seus recursos; aliviando sua angústia, devolvendo-lhe a confiança, propondo-lhe outras razões de agir ou de aprender; colocando-o em um outro quadro social, desdramatizando a situação, redefinindo a relação ou o contato didático, modificando o ritmo de trabalho e de progressão, a natureza das sanções e das recompensas, a parcela de autonomia e de responsabilidade do aluno. (Perrenoud, 1999, p. 105)

Apesar das evidências teóricas aqui apresentadas sobre o potencial da mediação formativa, deve-se considerar, como limitação a este trabalho, o caráter teórico do estudo. Esta é uma análise de literatura, sem investigação empírica direta, o que exige cautela na generalização dos resultados, considerando que fatores institucionais, áreas de conhecimento e contextos socioculturais podem influenciar as experiências de erro e ansiedade no ensino superior.

Persistem, ainda, lacunas na produção científica, especialmente quanto a investigações empíricas e longitudinais sobre o tema.

Apesar disso, o estudo apresenta contribuições relevantes ao articular erro, ansiedade acadêmica e autonomia discente, dimensões frequentemente tratadas de forma isolada. Também indica aplicações pedagógicas viáveis, como *feedback* processual, valorização do percurso de aprendizagem, atividades colaborativas e espaços de diálogo reflexivo, capazes de favorecer ambientes educacionais mais seguros.

Permanecem em aberto questões relativas aos impactos dessas práticas no desempenho acadêmico e à influência de fatores institucionais em sua implementação, configurando possibilidades para pesquisas futuras.

Em síntese, os resultados reforçam a importância de deslocar o erro de uma perspectiva punitiva para uma abordagem formativa, reconhecendo-o como componente





essencial da construção do conhecimento. Uma abordagem formativa contribui para a segurança emocional, autorregulação e engajamento discente.

A ressignificação mostra-se pedagogicamente relevante para enfrentar desafios contemporâneos do ensino superior, especialmente aqueles relacionados à ansiedade acadêmica e à formação de sujeitos autônomos. Todavia, Luckesi (2006, p. 57) destaca que “[...] insucesso e erro, em si, não são necessários para o crescimento, porém, uma vez que ocorram, não devemos fazer deles fontes de culpa e de castigo, mas trampolins para o salto em direção a uma vida consciente, sadia e feliz”.

A relação entre erro, medo e ansiedade acadêmica configura um ciclo que, ao comprometer o desempenho, paradoxalmente amplia a ocorrência de equívocos, reforçando a necessidade de abordagens pedagógicas que ressignifiquem a falha como parte constitutiva da aprendizagem. Ao internalizar essa nova percepção, o estudante desloca-se de uma postura passiva para uma posição de agente de seu próprio desenvolvimento. A partir dessas reflexões, a seção subsequente apresenta as considerações gerais, sintetizando as contribuições desta investigação e as implicações para a práxis docente.

6. CONSIDERAÇÕES GERAIS

Este estudo analisou as relações entre a abordagem do erro no ensino superior, a ansiedade acadêmica e a autonomia discente, evidenciando que a interpretação punitiva do erro pode intensificar sentimentos de insegurança e medo de exposição, limitando a participação estudantil e o desenvolvimento de aprendizagens mais autônomas.

Em resposta à questão norteadora, verificou-se que a ressignificação do erro, quando mediada por práticas pedagógicas formativas, apresenta potencial para favorecer simultaneamente dimensões cognitivas e emocionais do processo educativo, confirmando a hipótese de que ambientes que reconhecem o erro como parte legítima da aprendizagem tendem a promover maior segurança intelectual, experimentação e autorregulação.





Os resultados indicam ainda que a transformação dessa cultura depende de condições pedagógicas específicas, como coerência entre ensino e avaliação, *feedback* formativo e relações educativas baseadas na confiança, ampliando a compreensão da ansiedade acadêmica para além de fatores individuais. Do ponto de vista teórico, o estudo contribui ao articular erro, ansiedade e autonomia de forma integrada, enquanto, no âmbito prático, aponta para a necessidade de revisão de modelos avaliativos centrados exclusivamente na correção e na classificação.

Como limitação, destaca-se o caráter predominantemente teórico da investigação, o que exige cautela quanto à generalização dos resultados e reforça a necessidade de pesquisas empíricas em diferentes contextos educacionais. Recomenda-se o desenvolvimento de estudos longitudinais sobre os efeitos de intervenções pedagógicas baseadas na ressignificação do erro.

Conclui-se que, compreender o erro como elemento constitutivo da aprendizagem reduz o medo da falha e favorece a segurança intelectual. Esse movimento contribui para experiências educativas mais humanizadas e constitui estratégia promissora para a mitigação da ansiedade acadêmica e o fortalecimento da autonomia discente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem**. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate; (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 10. ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2015. p. 15-44.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

AUSTRÍACO-TEIXEIRA, Phelipe; BESSA, Waldemberg Araújo. Ansiedade acadêmica no ensino superior: fatores de risco e estratégias de enfrentamento. *ARACÊ – Revista Acadêmica de Ciências Exatas*, [S. l.], v. 7, n. 7, p. 37123-37130, 2025. DOI:





<https://doi.org/10.56238/arev7n7-109>. Disponível em:
<https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/6481>. Acesso em: 4 fev. 2026.

CASIRAGHI, Bruna; BORUCHOVITCH, Evely; ALMEIDA, Leandro S. **Aprendizagem e rendimento acadêmico no ensino superior: um olhar da psicologia da educação**. In: OSTI, Andreia; FIOR, Camila; CANAL, Cláudia Patrocínio Pedroza; ALMEIDA, Leandro S. (Orgs.). *Ensino superior: mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes*. Pedro & João Editores, 2023. p. 77–102.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

COSSA, José de Inocência Narciso. Importância do erro no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, São Francisco do Conde, BA, v. 1, n. 2, p. 16–36, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://www.ajol.info/index.php/njinga/article/view/278159>. Acesso em: 9 fev. 2026.

FETT, Priscila. Nova abordagem para o processo de aprendizagem na escola: a superação do tradicional binômio erro-fracasso. **Revista Ibero-Americana de Estratégia e Gestão Educacional (REASE)**, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 143–165, 2022. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v8i4.4985>. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/4985>. Acesso em: 1 fev. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1983.





LOPES, Lúcia Aparecida. Aprendizagem ativa e colaborativa por meio da instrução entre pares. **Educere: Revista da Educação da UNIPAR**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 224–244, 2025. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/12333>. DOI: <https://doi.org/10.25110/educere.v25i2.2025-12333>. Acesso em: 10 fev. 2026.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/10222269/Moran_Masetto_e_Behrens_NOVAS_TECNOLOGIAS_E_MEDIA%C3%87AO_PEDAGOGICA?auto=download. Acesso em: 02 fev. 2026.

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

RACHELLI, Janice; BISOGNIN, Vanilde. Peer instruction: uma experiência no ensino de cálculo com base em metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, v. 15, e66341, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2020.e66341/43211>. Acesso em: 02 fev. 2026. DOI: <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2020.e66341>

ROCHA, Beatriz Maria Marins da; MESQUITA, Luziana Pereira; ALVES, Stephanie; SOUZA, Vera Lúcia Rodrigues de; SILVA, Victor Ramos da. O erro como ferramenta informativa no processo de aprendizagem. **Ciência Atual – Revista Científica Multidisciplinar da UNISÃO JOSÉ**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 608–623, 2024. Disponível em: <https://revista.saojose.br/index.php/cafsj/article/view/698>. Acesso em: 9 fev. 2026.

ROCHA, Maria das Dores dos Santos; MONTES, Anamaria Rodrigues; PASSOS, Idalina dos; CAMARGO, Jany Caetana de Moura e Silva; DIÓGENES, Luiza Amorim; LEITÃO, Luizimere Ventura; FARIAS, Maria Aparecida Pereira Faustina; PACHECO, Miriam Fleury Ramos Jubé. Neurociência do erro: como a falha contribui na aprendizagem com tecnologia. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 6, p. 5324–5332, jun. 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/20185>. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v11i6.20185>. Acesso em: 6 fev. 2026.





ROSA, Carla Marielly. **Fatores associados à ansiedade em estudantes da graduação e pós-graduação**. 2025. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/292567>. Acesso em: 1 fev. 2026.

SANTOS, Francisca Alana de Lima; LIMA, Wenderson Pinheiro de; BEZERRA, Marcos Antônio Araújo; PITA NETO, Ivo Cavalcante. Relação da ansiedade e estresse no desempenho acadêmico em avaliações sob metodologia ativa. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/17843>. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i9.17843>. Acesso em: 07 fev. 2026.

SILVA, Felipe Olavo; NASSER, Lilian. Avaliação escolar: ressignificando o erro por meio de feedbacks formativos. **Revista Eletrônica de Educação Matemática de Ouro Preto** (REVEMOP), 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/revemop/article/view/5267/4040>. DOI: <https://dx.doi.org/10.33532/revemop.e202214>. Acesso em: 6 fev. 2026.

SILVA, Gabriel dos Santos e; BURIASCO, Regina Luzia Corio de. O erro na avaliação como prática de investigação e como oportunidade de aprendizagem. **HISTEMAT — Revista de História da Educação Matemática**, v. 9, p. 1–17, 2023. ISSN 2447-6447. Disponível em: <https://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/573/478>. Acesso em: 8 fev. 2026.

SILVA SALSA, Ivone da. A importância do erro do aluno em processos de ensino e de aprendizagem. **REMATEC**, Belém, v. 12, n. 26, p. 86–99, 2017. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/236>. Acesso em: 3 fev. 2026.

SOARES, Adriana Benevides; MONTEIRO, Marcia Cristina Lauria de Moraes; SANTOS, Zeimara de Almeida. Revisão sistemática da literatura sobre ansiedade em estudantes do ensino superior. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 13, n. 3, p. 992-1012, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4013/ctc.2020.133.13> Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1983-34822020000300014&script=sci_arttext. Acesso em: 4 fev. 2026.

SOARES, José Érick Lima. Entre o medo e a superação: **a voz de licenciandos sobre o erro no processo de ensino e aprendizagem da matemática**. 2025. Trabalho de Conclusão de



REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634



Curso (Licenciatura em Matemática) — Instituto Federal da Paraíba, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/4499>. Acesso em: 3 fev. 2026.

TANUS, Vera Lúcia F. Aragão; DARSIE, Marta M. Pontin. O erro como forma provisória do saber: um tratamento diferenciado no processo ensino-aprendizagem da matemática. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 169-189, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/338>. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v21i45.338>. Acesso em: 10 fev. 2026.

VAZ, Rafael Filipe Novôa. Por que errar ainda é tão errado? Algumas reflexões sobre o papel do erro no ensino e na avaliação de matemática. **Revista de Educação Matemática de Ouro Preto** (REVEMOP), Ouro Preto, v. 4, e202215, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33532/revemop.e202215>. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/revemop/article/view/5413/4069>. Acesso em: 6 fev. 2026.

Recebido em: 15/02/2026

Aprovado em: 28/02/2026

Publicado em: 13/03/2026

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.3 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)

