



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**ANA LÍVIA LOPES VALÉRIO DE LIMA**

**LIVIA CORREIA DE FARIAS NOBRE**

**O ERRO NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM:  
concepções e práticas escolares**

**MACEIÓ  
2025**

**ANA LÍVIA LOPES VALÉRIO DE LIMA**  
**LIVIA CORREIA DE FARIAS NOBRE**

**O ERRO NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM:  
concepções e práticas escolares**

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob a orientação da Profa Dra Mônica Patrícia da Silva Sales

**MACEIÓ**  
**2025**

**ANA LÍVIA LOPES VALÉRIO DE LIMA  
LÍVIA CORREIA DE FARIAS NOBRE**

**O ERRO NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM:  
concepções e práticas escolares**

**Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).**

**Artigo Científico defendido e aprovado em : 09/ 05 /2025.  
Orientador/a: Profa Dra Mônica Patrícia da Silva Sales ( CEDU/ UFAL)**

**Comissão Examinadora**

Documento assinado digitalmente  
 **MONICA PATRICIA DA SILVA SALES**  
Data: 15/05/2025 08:39:07-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profa Dra Mônica Patrícia da Silva Sales (CEDU/UFAL)**

**Presidente**  
Documento assinado digitalmente  
 **ANA CAROLINA FARIA COUTINHO GLERIA**  
Data: 10/05/2025 07:27:40-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profa Dra Ana Carolina Faria Coutinho Gléria (CEDU/UFAL)**

**2º Membro**  
Documento assinado digitalmente  
 **GIVANILDO DA SILVA**  
Data: 10/05/2025 10:09:29-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dr. Givanildo da Silva (CEDU/UFAL)**

# **O ERRO NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM: concepções e práticas escolares**

**Ana Livia Lopes Valério de Lima**  
Email: ana.valerio@cedu.ufal.br

**Livia Correia de Farias Nobre**  
Email: livia.nobre@cedu.ufal.br

**Mônica Patrícia da Silva Sales**  
Email: monica.sales@cedu.ufal.br

## **RESUMO**

Este artigo discute o erro no contexto escolar a partir da análise do processo de ensino e aprendizagem. O objetivo é compreender as diferentes concepções sobre o erro e refletir sobre seu papel na prática avaliativa. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, fundamentada em autores do campo da avaliação, com ênfase na categoria teórica “erro”. O estudo apoia-se nas contribuições de autores como Luckesi, Hoffmann, Esteban e Romão, que propõem uma visão crítica e construtiva do erro dentro do aspecto educacional. Os resultados apontam que as concepções de ensino, aprendizagem e avaliação orientam as práticas docentes. Vimos também que o erro não constitui uma simples evidência do que o estudante ainda não aprendeu, mas na verdade, pode atuar como um indicador de potencialidades e de dificuldades de aprendizagem dos estudantes, como também apresentar um *feedback* da prática docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação; Erro; Aprendizagem

## **ABSTRACT**

This article discusses the concept of error in the school context through an analysis of the teaching and learning process. The objective is to understand the different conceptions of error and to reflect on its role in assessment practices. It is a bibliographic research study based on authors in the field of educational assessment, with an emphasis on the theoretical category of "error." The study draws on the contributions of authors such as Luckesi, Hoffmann, Esteban, and Romão, who propose a critical and constructive view of error within the educational setting. The results indicate that conceptions of teaching, learning, and assessment directly influence teaching practices. It was also found that error is not merely evidence of what the student has not yet learned, but rather can serve as an indicator of both learning potential and difficulties. Furthermore, it can provide valuable *feedback* on teaching practices.

**KEYWORDS:** Evaluation; Error; Learning

## 1 INTRODUÇÃO

No sistema educacional brasileiro, a ênfase na quantidade de conteúdos, muitas vezes à custa da qualidade compromete o desenvolvimento do conhecimento. Dessa maneira, o currículo escolar exige que os estudantes assimilem uma grande quantidade de informações em um curto período de tempo, no qual se prioriza a memorização em vez da construção significativa do aprendizado. Nas escolas, os estudantes são frequentemente avaliados, julgados e até mesmo classificados por meio de processos avaliativos que além de evidenciar aquilo que sabem, também destaca o que ainda não foi apreendido e os erros que cometem, gerando neles, muitas vezes, sentimentos como medo, receio, frustração e desmotivação, visto que o erro é comumente associado a algo ruim.

Contudo, é certo afirmar que não se pode falar sobre o erro, bem como a visão que se tem dele e as medidas tomadas ao seu respeito, sem antes compreender a avaliação escolar, uma vez que, esta assume um papel central no ensino. Apesar de, frequentemente, utilizada apenas com o objetivo de mensurar o nível de conhecimento dos estudantes, a avaliação possibilita a coleta de informações acerca do desempenho dos estudantes, bem como, sobre o processo de ensino e de aprendizagem escolar.

Sabe-se que a prática avaliativa nas escolas é, constantemente, alvo de críticas, pois muitas vezes, se resume à função de controle, verificação e classificação. Por este motivo, a avaliação em sua maioria é realizada por meio de provas nas quais o professor, muitas vezes, acaba atribuindo mais importância ao ato de classificar o estudante com base naquilo que ele memorizou, fazendo da nota um meio de controle. Essa situação, muitas vezes comum no ambiente escolar, é resultado da concepção e da prática avaliativa assumida pelo docente que pode estar sustentada numa perspectiva de verificação ou qualificação. A avaliação assumida como processo permite uma análise reflexiva e qualificada da prática educativa possibilitando que o professor planeje como prosseguir com seu estudante, de forma que possa acompanhar seus avanços e identificar suas dificuldades e buscar meios e estratégias para superá-las.

Entende-se, que a avaliação é essencial e deve estar presente no processo de ensino e de aprendizagem, permitindo que os resultados obtidos sejam sempre analisados em relação aos objetivos estabelecidos, de forma que se possa, a partir deles, observar e intervir no processo educativo.

Para Libâneo (1990, p. 203-204), os instrumentos avaliativos mais comumente utilizadas para a avaliação dos alunos são: prova escrita dissertativa, prova escrita de questões objetivas, questões certo-errado (C ou E), questões de lacunas (para completar), questões de

correspondência, questões de múltipla escolha, questões do tipo teste de respostas curtas ou de evocação simples, questões de interpretação de texto, questões de ordenação e questões de identificação. Essas provas, a depender de uso que se faz deles, podem se restringir a verificação do rendimento dos estudantes, evidenciando especificamente seu desenvolvimento intelectual, muitas vezes não sendo capaz de destacar outros aspectos que também são essenciais para o desenvolvimento estudantil como habilidades, hábitos e interações. Dessa forma, a avaliação assume um peso na vida dos estudantes, visto que trará a tona além de seus acertos e conhecimentos, suas dificuldades e, principalmente, seus erros.

O erro, em vez de ser encarado como uma oportunidade de crescimento, frequentemente se torna um critério excludente, quando seria mais benéfico que o educador o utilizasse para adaptar suas estratégias e promover novas formas de aprendizagem. Ademais, sob uma perspectiva tradicional, o erro é muitas vezes associado à punição, reforçando a ideia de que as notas são o principal indicador de sucesso ou fracasso escolar.

Diante disso, nos questionamos sobre de que forma o erro é abordado na prática escolar? Como lidar com a possibilidade de errar durante o processo de ensino e de aprendizagem? Tais questões convidam a repensar e enxergar a avaliação como um processo contínuo da aprendizagem, capaz de contribuir para o desenvolvimento dos estudantes, e não como um instrumento cujo objetivo principal é medir o conhecimento, visto que, os instrumentos avaliativos são, na realidade, recursos utilizados para coletar dados no processo de ensino e de aprendizagem, viabilizando, assim, a avaliação.

A escolha da temática da pesquisa se justifica pela importância que se faz o reconhecimento e a compreensão do erro no processo de ensino e de aprendizagem, refletindo suas concepções e contribuições para a construção de uma prática educativa escolar em que o erro possa ser visto como parte integrante na consolidação de uma prática escolar qualificativa e não meramente quantitativa.

O objetivo do artigo é compreender as diferentes concepções sobre o erro e refletir sobre seu papel na prática avaliativa. E a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho se fundamenta nos estudos e produções científicas sobre o erro no ambiente escolar, organizadas em capítulos, livros e artigos científicos. Para tanto, apoiamo-nos nos seguintes autores: Hoffmann (1994), Esteban (2009), Luckesi (2011), Romão (1998) e Freire (1996), por meio de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, com foco na discussão sobre o erro no processo de ensino e aprendizagem.

Pois, de acordo com a LDB, a avaliação do aluno deve ser contínua, cumulativa e valorizar

os aspectos qualitativos em relação aos quantitativos (BRASIL, 1996).

## **2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: perspectiva da construção do conceito**

No Brasil, os jesuítas instauraram o modelo de teste escolar, tornando-o padrão em todos os seus colégios, com o documento “Ratio Studiorum” que se tratava de um conjunto de regras e orientações utilizadas pelos padres jesuítas para ser seguidas em suas aulas nos colégios da Companhia de Jesus. Assim, esse método estabelecia o currículo de forma rígida, enfatizando a disciplina e memorização.

Léa Depresbiteris (1999), ao citar Luckesi, afirma que essa tradição ainda está presente na prática educacional atual. Segundo a autora, quando estão realizando exames, os estudantes não possuem autorização para fazer perguntas e o tempo da avaliação é preservado de forma rígida, prática esta presente nos dias atuais, como se avaliação fosse um fim em si mesma, gerando, assim, muita insegurança.

Através da avaliação os estudantes são classificados em níveis de aprendizagem, as quais indicam a sua posição dentro da escola diante dos conteúdos e atividades apresentados em sala de aula. A avaliação também define se esses estudantes vão ou não avançar para as próximas séries. Contudo, isso não significa que os estudantes presentes no denominado “índice de fracasso escolar” sejam incapazes de aprender. É possível compreender o peso que a avaliação coloca sobre eles, uma vez que esta possui um papel fundamental para o futuro de sua vida escolar e a definição de sucesso ou fracasso escolar.

O fracasso escolar, que é uma realidade constante nas escolas do Brasil vem acompanhado de vários fatores, tais como: metodologia não inclusiva, dificuldades de aprendizagem, falta de diálogo entre estudantes e professores, além de problemas socioeconômicos e familiares, que levam a consequências como a desmotivação, reprovação e até mesmo a evasão escolar. O fracasso escolar traz sérias consequências para o estudante, além do rótulo que coloca sobre ele de fracassado e incapaz, como a baixa autoestima e o impacto no seu futuro profissional.

Compreendemos que a avaliação deve estar a favor da aprendizagem dos estudantes, permitindo a identificação das suas dificuldades e potencialidades, suas vivências cotidianas, pluralidade de culturas e processos de apropriação do conhecimento.

A avaliação da aprendizagem escolar se centra nos conteúdos apresentados em sala de aula, em uma prática educacional conteudista, o que torna quase impossível que a avaliação possa considerar o estudante compreendendo os aspectos sociais, culturais, ambientais e

econômicos que o envolvem e influenciam em seu processo de aprendizagem.

A avaliação segue critérios normativos, científicos e pessoais. Os critérios pessoais são aqueles que se centralizam na busca pela compreensão do contexto sociocultural do estudante para entender os seus resultados acadêmicos. Como sinaliza Carlos Rosales (1992, p. 89), “a utilização de critérios pessoais na avaliação implica a consulta da história pessoal e acadêmica do aluno e um aprofundamento do conhecimento sobre o aluno, mais completo do que o obtido nas provas”. Dessa forma, compreende-se a necessidade de refletir sobre as concepções e práticas avaliativas e os impactos que elas causam na vida dos estudantes.

A avaliação consiste no ato de avaliar, sendo responsável por definir o valor de um trabalho ou de uma coisa. Do ponto de vista educacional a avaliação é caracterizada como mecanismo utilizado pelo professor para identificar as dificuldades dos estudantes, a forma como estes aprendem e, com base nos resultados, traçar metodologias capazes de viabilizar o processo de ensino-aprendizagem. Libâneo (1990, p.195), define avaliação como:

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos, são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progresso, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decorrer do processo de ensino, quantitativo ou qualitativo, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório, etc) acerca do aproveitamento escolar. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas.

O autor afirma que a avaliação também é caracterizada como elemento que, por meio da verificação e qualificação dos resultados adquiridos, é capaz de instruir o docente na tomada de decisões mediante atividades didáticas a serem realizadas com os estudantes. Ainda conforme o autor, a avaliação possui as seguintes funções: pedagógica-didática, diagnóstica e de controle, consideradas um conjunto e relacionadas diretamente aos objetivos do processo de ensino e de aprendizagem, além de ser dividida em:

Verificação: coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos, através de provas, exercícios e tarefas ou de meios auxiliares, como observação de desempenho, entrevistas etc.

Qualificação: comparação dos resultados alcançados em relação aos objetivos e, conforme o caso, atribuição de notas ou conceitos.

Apreciação qualitativa: avaliação propriamente dita dos resultados, referindo-os a padrões de desempenho esperados. (Libâneo, 1990, p. 196).

Como podemos observar, a avaliação não é um fim em si mesma, ela possui diferentes funções que se complementam, qualificando os processos de ensino e de aprendizagem, para além da mera verificação de resultados quantificáveis, somativos e classificatórios. A avaliação

caracteriza-se como um componente essencial do sistema de ensino. Não apenas o professor e o estudante compõem o objeto de avaliação, mas toda a comunidade escolar. Todavia, vemos que a meritocracia assume um lugar privilegiado nas práticas escolares, em detrimento de uma prática avaliativa colaborativa e corresponsável. Ademais, a função somativa que qualifica erros e acertos continua recorrente em nossas escolas.

Pensar sobre a questão do erro na avaliação faz-se necessário refletir sobre os critérios individuais de cada estudante, dado que cada um aprende de maneira distinta. Porém, a avaliação escolar padroniza esse processo, aplicando os mesmos modelos de atividades e provas para diferentes perfis de estudantes.

Intensificando o receio e o medo de errar, pois muitos estudantes se comparam entre si e se sentem inferiores por não acompanharem o ritmo da turma ou por não alcançarem os resultados desejados. Vale ressaltar, conforme Carlos Rosales (1992, p. 107), que “Nenhuma prova formal, baseada em objetivos, é capaz de mensurar o processo de aprendizagem em toda a sua extensão, limitando-se a uma parte mínima desse processo”.

Cabe mencionar que a avaliação é uma das partes que engloba todo o processo de aprendizagem durante determinado ano letivo, em que deve-se levar em consideração o contexto sócio-cultural dos estudantes, suas necessidades educacionais, potencialidades e fragilidades em relação ao desenvolvimento da aprendizagem escolar. Consoante esse pensamento, Rosales destaca que:

Numa perspectiva psicossocial da avaliação, põe-se em relevo o carácter único de cada processo de aprendizagem e, portanto, a impossibilidade de o avaliar mediante a utilização de instrumentos de aplicação geral. É necessário proceder a uma avaliação qualitativa que estude e explique cada caso. Psicologicamente, cada pessoa utiliza determinadas estratégias para o tratamento de informação e possui um nível específico de motivação, originando processos diferentes de aprendizagem. No caso de os resultados dos alunos serem semelhantes, pode acontecer, todavia, terem seguido procedimentos e motivações diferentes (Rosales, 1992, p. 89).

A avaliação, ao considerar o contexto dos estudantes, deve ser adequada ao seu perfil. Não é possível propor atividades em um nível que não esteja em conformidade com o desempenho da turma, pois isso pode levar à frustração no processo educacional. Trabalhar atividades complexas ou muito fáceis que não desafiam o estudante de forma que possa impulsioná-lo para a aprendizagem, dificulta o seu desenvolvimento escolar, especialmente quando a avaliação está descontextualizada do nível escolar dos estudantes.

Com base nesses conceitos, é fundamental refletir sobre a elaboração das avaliações e sobre como elas têm sido conduzidas no ambiente escolar. Consideramos que, mediante a ótica de

Rosales (1992, p. 107), “Se o professor é capaz de ir ao encontro dos centros de interesse dos alunos com uma tarefa adequada, à representação que o aluno forma desta ver-se-á consideravelmente enriquecida e facilitada”.

Encontra-se no cenário educacional que a avaliação transmite para os estudantes o medo para realização das provas, visto que muitos estudantes se sentem nervosos, angustiados diante dessa situação. Segundo Luckesi (2011):

A observação e a compreensão do uso do erro na prática escolar revelam que a questão é bem mais ampla que somente o fato de proceder a um pequeno castigo de um aluno individualmente. A trama das relações sociais, que constitui o tecido da sociedade predominantemente conservadora na qual vivemos, tem uma força determinante sobre as nossas condutas individuais. Tal força é mediada por múltiplos mecanismos, dentre os quais a culpa e o medo através do castigo (Luckesi, 2011, p. 136).

Esse pensamento ressalta a pressão social que cerca a aprendizagem das crianças, influenciando suas experiências dentro e fora do ambiente escolar. Há uma expectativa familiar e social de que o estudante acerte sempre, sem grandes dificuldades, e mantenha uma constância nas notas, seguindo um padrão ideal muitas vezes incompatível com a realidade e com os desafios que enfrenta. Além disso, os padrões de desempenho exigidos podem não refletir as particularidades e as dificuldades momentâneas de cada. Avaliações difíceis e distantes dos conteúdos trabalhados em sala de aula, reforçam a necessidade de repensar as práticas avaliativas. Para promover uma aprendizagem mais significativa, é fundamental que o professor adote uma postura de autoavaliação, ajustando suas estratégias e as avaliações à realidade e ao desenvolvimento dos estudantes. Conforme esse pensamento, Rosales (1992) sinaliza que:

A inadequação de uma metodologia que procurara aplicar os mesmos procedimentos a todos os alunos e grupos, assim como a insuficiência de alguns procedimentos de avaliação que, baseados na utilização de provas estandardizadas, pretendiam representar, através de uma única nota (numérica ou verbal), a complexa estrutura do nível de aprendizagem de cada aluno (Rosales, 1992, p. 104).

Os resultados acadêmicos podem impactar o emocional, tendo em vista que muitos deles se sentem incapazes mediante a obtenção de resultados inferiores ao da média escolar. Essa relação de medo e temor pela avaliação está atribuída devido o valor da nota ser associado ao valor do estudante, pois na perspectiva tradicional de ensino, a nota reflete a qualidade do estudante e seu sucesso acadêmico, pessoal e profissional.

Nas palavras de Rosales (1992):

Corre-se o risco de que o aluno que tem êxito na aprendizagem possa chegar a crer que o vai ter em toda a actividade pessoal e profissional. No caso dessa apreciação ser positiva, os problemas não existem ou são mínimos. Porém, no caso de ser negativa, dá lugar ao desenvolvimento de sentimentos pessimistas

sobre o seu trabalho e sobre si mesmo, podendo-se dar, em situações muito extremas, casos de enfermidade mental, sobretudo quando, ao mesmo tempo, ocorrem outros problemas psicológicos (Rosales, 1992, p. 109).

A nota não deve paralisar o estudante, sendo importante repensar a ideia de fracasso escolar. Muitas vezes, existe um medo associado à possibilidade de uma nota negativa, que acaba sendo vista como uma definição do futuro do estudante. Isso pode levar as crianças a se sentirem paralisadas diante da avaliação, com receio de errar e verem a nota como um reflexo de quem elas são.

Outro problema é que a nota se torna supervalorizada, ocupando o espaço da verdadeira aprendizagem; logo, o foco deixa de ser a aprendizagem do conteúdo e passa a ser a obtenção da nota. Essa visão distorcida também é alimentada por expectativas externas, vindas de familiares/pais e até mesmo dos professores. Essas expectativas influenciam a maneira como o estudante se vê e molda as idéias que ele desenvolve sobre si mesmo. Assim, Rosales (1992) afirma que:

O aluno considera de bastante interesse o conhecimento dos critérios utilizados pelo professor na classificação e a necessidade de deles se aproximar, subordinando, de facto, as suas atividades de aprendizagem ao êxito nas provas. Esta forma de avaliação desenvolve-se num clima de competitividade muito elevada, em que as classificações dos alunos dão lugar a prêmios e castigos (sobretudo morais), estabelecendo-se escalas de êxito e fracasso (Rosales, 1992, p. 110).

Existe um temor em desapontar os pais, considerando as expectativas que são colocadas sobre as crianças. Elas percebem que, muitas vezes, há uma baixa aceitação para que erros ocorram dentro do ambiente familiar, o que afeta diretamente a maneira como encaram os estudos.

Quando as ações dos estudantes não correspondem ao esperado, esses podem enfrentar punições ou reprovações, o que transforma o estudo em uma fonte de angústia e estresse. O erro, então, passa a ser visto como um sinal de fracasso ou de insuficiência, prejudicando a motivação e a autoconfiança na aprendizagem.

Conforme a perspectiva da avaliação, deve-se considerar as etapas existentes para o desenvolvimento da aprendizagem em que se considera a identificação, a reflexão e a superação. O estudo não se constrói como um processo retilíneo, mas sim como um percurso repleto de novos caminhos e possibilidades.

Os erros dos estudantes, portanto, devem ser vistos como tentativas válidas de assimilação do conhecimento e busca por soluções, representando etapas naturais do processo de aprendizado. Devem representar tentativas de assimilação dos saberes e busca por possíveis

soluções, que possam atrelar diversos fatores, como, por exemplo, metodologias inclusivas, a garantia da relação entre professor e estudante e o apoio, tanto familiar quanto psicopedagógico, como destaca Esteban (2021):

A avaliação se realiza no diálogo entre aprendizagem e ensino, como uma prática que investiga seus entrelaçamentos para encontrar meios para ampliar os conhecimentos. Nesta acepção, os limites, as lacunas, os desconhecimentos, enfim, os erros, indicam desafios e trazem outros elementos à tecelagem coletiva de conhecimentos, que convoca sempre a novas aprendizagens, enquanto expõe os desconhecimentos, nutrindo também os processos individuais e mobilizando o ensino e a produção das condições indispensáveis a sua realização (Esteban, 2021, p. 32).

Entende-se a importância de que se realize avaliações formativas com os estudantes, visto que, de forma contínua, busca acompanhar a trajetória do processo de construção de conhecimento do estudante, tornando-o o foco principal enquanto destaca ao docente informações fundamentais para que também seja avaliada a sua metodologia, funcionando como uma orientação que visa a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem enquanto ele ocorre, conforme é ressaltado por Sordi, Almeida e Tomaz (2021):

A avaliação formativa se destina a iluminar o olhar dos sujeitos sobre os processos de forma a que se possa tomar decisões que propulsionem as aprendizagens dos estudantes e, nesse sentido, tem por fim promover aprendizagens, considerando os (não) progressos do estudante em vários momentos e situações, sendo o erro um importante indicativo para retomadas que devem ser exercidas pelos diferentes atores, convertendo-se em potencial oportunidade de aprender e afastando-se de fins classificatórios, simplesmente (Sordi; Almeida; Tomaz, 2021, p. 360-361).

O processo de aprendizagem ocorre de forma gradual e deve ser valorizado dentro de suas finalidades pedagógicas, considerando que o conhecimento é inesgotável e sempre abre oportunidades para o desenvolvimento da aprendizagem. Ao estudar um conteúdo já bem compreendido, o estudante se deparará com novos temas e desafios que serão gradualmente consolidados, enriquecendo seu processo educacional e suas potencialidades.

O professor em sua prática assume papel mediador de conhecimento, que acompanha o estudante durante todo o período escolar buscando o seu desenvolvimento educacional. Sobre essa questão, Hoffmann afirma que:

Se o aluno é considerado um receptor passivo dos conteúdos que o docente sistematiza, suas falhas, seus argumentos incompletos e inconsistentes não são considerados senão algo indesejável e digno de um dado de reprovação. Contrariamente, se introduzimos a problemática do erro numa perspectiva dialógica e construtivista, então o erro é fecundo e positivo, um elemento fundamental à produção de conhecimento pelo ser humano. A opção

epistemológica está em corrigir ou refletir sobre a tarefa do aluno. Corrigir para ver se aprendeu reflete o paradigma positivista da avaliação. Refletir a respeito da produção de conhecimento do aluno para encaminhá-lo à superação, ao enriquecimento do saber significa desenvolver uma ação avaliativa mediadora. (Hoffmann. 1994. pa. 57).

Concebida de tal forma, a avaliação ocorre para a promoção e qualificação dos processos de ensinar e de aprender, uma vez que coloca a aprendizagem no centro e a avaliação como um meio e não como um fim, compreendendo o erro como parte do processo e não como um desvio. Então, visando a importância de discutir a concepção de erro segundo os autores que se voltam para essa temática ao completar as práticas avaliativas em sala, durante a pesquisa elaborou-se um quadro com a finalidade de destacar as obras selecionadas para esse estudo, bem como citações acerca da concepção de cada autor, principalmente no processo de ensino e de aprendizagem.

## **2.1 O erro: concepções, contribuições e implicações no processo de ensinar e aprender**

No dicionário Sucesso (Queiroz, 2014) o erro é classificado como ação ou resultado de errar; engano. A definição da palavra “errar” no dicionário pode ser vista com outras atribuições para o seu significado, manifesta-se como cometer ou produzir erro, falhar, andar sem destino. A partir dessa definição, entende-se que o erro é o contrário de acerto.

Cipriano Luckesi (2011) destaca que o erro surge da permanência de um padrão visto como correto. Para ele, se não houvesse tal padrão restaria o descontentamento de não alcançar o objetivo almejado, assim, o erro não seria visto como algo negativo, apenas como parte de um processo.

No contexto escolar, o erro deveria se constituir como indicador das habilidades, tanto as que já foram aprendidas como as que ainda precisam ser assimiladas. Conforme pontua Esteban (2008), o erro não é aquilo que apenas destaca “o que não se sabe”, mas sim um instrumento que auxilia a identificar o que foi assimilado, bem como o processo de construção dos conhecimentos e a forma como este é organizado na mente do indivíduo.

Para repensar a maneira como a aprendizagem ocorre no ambiente escolar, abordamos a temática do erro, buscando compreender como a aprendizagem dos estudantes tem sido conduzida e avaliada ao longo de seu desenvolvimento, que se trata de um processo que naturalmente envolve erros e acertos. Consoante esse pensamento Luckesi (2011, p. 138) salienta que:

Diz-se que Thomas Edison fez mais de mil experimentos para chegar ao bem-sucedido na descoberta da lâmpada incandescente. Conta seu anedotário biográfico que, após muitos experimentos mal sucedidos, um de seu colaborador quis desistir do empreendimento e Edison teria comentado: “Por que desistir agora, se já sabemos muitos modos de como não fazer uma lâmpada? Estamos mais próximos de saber como fazer uma lâmpada”. Os insucessos foram, assim, servindo de trampolim para o sucesso da sua busca.

O autor traz a exemplificação do experimento da lâmpada como uma forma de destacar a importância de começar algo e tentar para que se possa obter êxito, o fato de errar não significa que não se possa conseguir, mas visto com um olhar de crescimento, indica quais formas podem ser utilizadas para chegar ao resultado almejado, ou seja, caso Thomas Edison desistisse de criar a lâmpada pelas tentativas frustradas, não haveria eletricidade.

Percebe-se que os erros também nos ensinam durante o processo, como tudo na vida possui suas dificuldades e conquistas. No âmbito educacional, compreender o erro como meio que também traz oportunidades de acertos e auxilia no crescimento, impulsiona os estudantes para entender como funciona as etapas da aprendizagem e de que podemos avançar significativamente quando se empenhamos com dedicação e esforço, dentro das condições e oportunidades que nos são ofertadas.

Tradicionalmente, o erro carrega uma conotação negativa, frequentemente associada à frustração em relação ao que foi produzido, pois diante da sociedade existe uma resistência em aceitar a presença do erro, embora este faça parte da vida cotidiana pois nem todo processo resulta no sucesso imediato. A aprendizagem ocorre justamente por meio de tentativas, nas quais o erro faz parte do processo para que seja possível avançar, acertar e conquistar o resultado desejado daquilo que se pretende realizar.

Compreender as implicações do erro permite identificar as dificuldades dos estudantes no ambiente educacional. Muitas vezes ao se depararem com seus próprios erros, os estudantes são impactados negativamente, sentindo angústia, especialmente quando existe uma expectativa de acerto constante durante o processo de aprendizagem. Essa pressão pode afetar sua autoestima e motivação em relação aos estudos, pois o medo de errar pode os levar a evitar desafios e novas tentativas, fazendo com que desistam antes mesmo de tentar, apenas para evitar a possibilidade do erro.

De acordo com a perspectiva de Luckesi (2011), o erro não é apenas uma possibilidade, mas uma oportunidade para o aprendizado, desafiando a visão tradicional que compreende o erro como algo a ser punido e visto de forma negativa. A partir desse entendimento, defendemos que o erro, quando refletido e compreendido, se torna um meio de avanço. O erro pode ser uma fonte de virtude, que nos leva a reflexão das nossas ações e do ponto de vista pedagógico, a sua

reflexão nos leva a aprender. Isso não significa que precisamos errar para aprender, mas que o erro ocorre enquanto aprendemos algo e a revisão e ajuste desse erro é o que nos auxilia na construção do conhecimento.

Uma vez identificado e refletido, o erro não deve contribuir para a estereotipação ou exclusão. Em substituição a isso, deve ser visto como oportunidade para o aprendizado mútuo, em que o professor, ao refletir sobre suas práticas, encontra formas de ensinar e incluir cada estudante de maneira que respeite suas individualidades.

Defendemos, assim como Luckesi (2011), que o erro deve ser encarado, especialmente no ambiente escolar, como um elemento integrante do processo de ensino-aprendizagem, bem como um fator de amadurecimento dos estudantes. Este deve ser abordado de maneira a auxiliar tanto docentes quanto estudantes na identificação de dificuldades que possam ser apresentadas, promovendo o desenvolvimento de metodologias pedagógicas que busquem a superação de tais dificuldades.

Com o objetivo de aprofundar a compreensão dos sentidos e significados atribuídos ao erro no contexto da avaliação da aprendizagem escolar, foi elaborado um quadro denominado **"O erro no processo de avaliação da aprendizagem escolar: sentidos e significados"**, o qual se organiza em autores e suas concepções acerca do erro.

A construção desse quadro demandou uma investigação minuciosa das obras de autores cujas concepções sobre o erro são amplamente reconhecidas e têm grande relevância no campo da educação. A seleção dos autores foi baseada em suas contribuições teóricas, especialmente no que tange à avaliação da aprendizagem e à pedagogia. O foco central foi identificar e compreender como esses pensadores discutem o erro dentro do processo de ensino-aprendizagem e como ele pode ser abordado de maneira construtiva, contribuindo para o desenvolvimento do estudante e não apenas como um marcador de fracasso. Os autores selecionados para compor este estudo são: Cipriano Carlos Luckesi, Jussara Hoffman, Maria Teresa Esteban, José Eustáquio Romão e Paulo Freire.

O quadro em questão oferece um panorama teórico abrangente, propiciando uma análise crítica aprofundada acerca do erro no contexto educacional. Ele integra diferentes obras com distintas abordagens pedagógicas, permitindo uma análise reflexiva acerca do erro dentro do ambiente escolar, e como este pode ser visto como parte do desenvolvimento e aprendizagem do estudante.

## QUADRO 1 - CONCEITO DE ERRO

<b>O ERRO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: SENTIDOS E SIGNIFICADOS</b>	
<b>Autor</b>	<b>Conceito de Erro</b>
LUCKESI (2011)	“O erro, especialmente no caso da aprendizagem, não deve ser fonte de castigo, pois é um suporte para a autocompreensão, seja na busca individual ( na medida em que me pergunto como e por que errei), seja pela busca participativa (na medida em que um outro - no caso da escola, o professor - discute com o aluno, apontando-lhe os desvios cometidos em relação ao padrão estabelecido). Assim sendo, o erro não é fonte para punição, mas suporte para o crescimento”. (Luckesi, 2011, p. 139).
HOFFMANN (1994)	“...Se introduzimos a problemática do erro numa perspectiva dialógica e construtivista, então o erro é fecundo e positivo, um elemento fundamental à produção de conhecimento pelo ser humano”. (Hoffmann, 1991, p. 56).
ESTEBAN (2009)	“O erro, longe de ser expressão de não aprendizagem e de incapacidade, é expressão da relação entre o que já foi aprendido e as aprendizagens que ainda se fazem necessárias. Portanto, indicador das potencialidades e limites do processo instituído e desafio à continuidade do processo aprendizagem-ensino, tomando como significativo o sujeito conhecedor, seu lugar social de enunciação, de modo que cada um vá saindo da invisibilidade e trazendo sua voz para a composição dos processos escolares”. (Esteban, 2009, p. 133).
ROMÃO (1998).	“Se a ‘visão culposa do erro, na prática escolar’ (LUCKESI, 1995, 48) continuar sendo predominante, não haverá como encará-lo como fonte de conhecimento pedagógico e a avaliação prosseguirá na sua trajetória de instrumento de seleção, discriminação, meritocracia e exclusão. Nesta perspectiva, a verificação da aprendizagem deixa de ser verificação da aprendizagem, para se transformar em exposição de ‘quem não sabe’.” (Romão, 1998, p.62).
FREIRE (1996).	“O erro, na verdade, não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele”. (Freire, Paulo, 1996, p. 9).

Fonte: as autoras ( 2025 )

Analisando o pensamento dos autores, temos como primeiro autor Luckesi (2011), que possui uma concepção de erro contrária à visão tradicional encontrada na sociedade - que enxerga o erro como uma falha a ser corrigida e fonte de castigo. Essa percepção associa o erro ao fracasso, vergonha e insucesso, ou seja, aquilo que deve ser evitado a todo custo. O autor conceitua o erro como um componente necessário para o processo de aprendizagem, sobretudo dentro do contexto educacional, tido como elemento fundamental tanto para o crescimento quanto para o desenvolvimento de estudantes e professores. O erro também possibilita ao estudante uma reflexão sobre seu próprio processo de conhecimento, reconhecendo suas limitações, bem como dá ao professor a chance de refletir sobre as metodologias e estratégias utilizadas em sala, podendo revê-las e ajustá-las às necessidades educacionais apresentadas durante o processo de aprendizagem.

Percebe-se que tal concepção de erro está relacionada a possibilidade de correção e orientação, visto que, ao ser identificado, compreendido e refletido o erro traz para estudantes e docentes a possibilidade de refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, ajustando suas estratégias pedagógicas conforme necessário.

Hoffmann (1994), que entende que o erro, não é uma mera falha a ser corrigida, mas sim algo essencial para o processo de construção do conhecimento, sendo um elemento que permite novas possibilidades cognitivas e reflexão acerca dos conteúdos trabalhados. Para a autora, o erro se analisado numa perspectiva dialógica e construtivista não deve ser enxergado como um fenômeno isolado, mas como um produto e processo do trabalho mediado entre professor-estudante, estudante-conhecimento. Ele é uma forma de comunicação e reflexão individual e coletiva acerca do processo de ensino e de aprendizagem, sendo um mecanismo comunicador e que demanda tomada de decisões e intervenções ou correções do processo. Ele se configura ainda como uma estratégia pedagógica, fazendo parte da promoção do desenvolvimento contínuo, no qual a aprendizagem é considerada um processo de experimentação, reflexão e adaptação, visto que, a produção de conhecimento relaciona-se a capacidade do ser humano de se confrontar com suas próprias limitações, ou como diz Hoffmann (1994), o erro deve ser entendido como parte inerente ao processo de construção do conhecimento.

Para Esteban (2009), o erro não é sinal de fracasso, mas sim parte necessária do processo de aprendizagem, funcionando como indicador desse processo, bem como de sua evolução. Para esta autora, o erro coloca em evidência aquilo que o discente pode ou não ter aprendido, além de denunciar/anunciar as limitações existentes no sistema educacional. Deste

modo, pode-se compreender que os erros cometidos pelos estudantes sinalizam, também, áreas dos processos pedagógicos que podem, e devem, ser revistas, como é o caso de planejamentos, metodologias e avaliação. Isso ocorre quando as necessidades dos alunos não estão sendo adequadamente atendidas, ou seja, quando estes encontram dificuldades que os impedem de avançar no processo de aprendizagem.

O erro não é visto pela autora como o fim ou algo amedrontador, mas como uma pausa que possibilita a reorientação do caminho, desempenhando o papel de impulsionar na continuidade do aprendizado, fazendo com que as abordagens e estratégias sejam refletidas e modificadas. Entende-se, então, que o erro deve ser interpretado dentro de um contexto único e individualizado, sendo assim, o processo de aprendizagem deve considerar a diversidade de experiências, perspectivas e até mesmo condições sociais dos estudantes, pois com isso o erro se torna uma manifestação singular do processo de desenvolvimento do estudante, ao invés de sua falha ou insucesso.

Romão (1998), que se fundamenta na crítica à visão tradicional da sociedade em relação ao erro, frequentemente tratado como algo a ser penalizado. O autor dialoga com a concepção de Luckesi (1995), ao constatar que, enquanto essa visão persistir na sociedade, o erro jamais será encarado como uma oportunidade de aprendizagem, mas permanecerá visto como fracasso.

A escola deve ser um ambiente seguro, no qual o erro não seja tratado com julgamentos, mas como elemento de reflexão e crescimento. Nela, os estudantes devem ser orientados, estimulados e ajudados para superar suas limitações. Vale destacar que, quando o erro é compreendido como algo que deve ser punido, distorce-se o caráter da avaliação, e em vez de contribuir para o desenvolvimento dos estudantes, a torna discriminatória, classificatória e excludente, prejudicando todo o processo pedagógico.

A concepção de erro presente nas discussões de Freire (1996), propõe uma reflexão crítica que enfatiza o erro não como um ponto de vista, mas como o ato de tornar esse mesmo ponto absoluto e, com isso, desconsiderar as contribuições dos outros. Nesse viés, o erro surge no momento em que o sujeito trata sua visão como a única verdade, se mostrando contra ao diálogo e a reflexão crítica.

Conforme vimos nas diversas perspectivas dos autores, o erro não deve ser visto apenas como uma falha a ser corrigida, mas como uma oportunidade para o questionamento e o desenvolvimento crítico. Pois, uma vez identificado, o erro é capaz de se tornar uma ferramenta pedagógica importante, possibilitando o processo de aprendizagem e o amadurecimento ético dos estudantes, ao levá-los à reflexão acerca de suas próprias certezas.

Ao analisar as obras e buscar compreender as concepções dos autores acerca da visão do erro, pode-se destacar como ideia central a importância de perceber a função que o erro pode desempenhar no processo de ensino e aprendizagem.

O estudo do erro implica em atribuí-lo uma visão positiva para o ensino, tendo em vista que se trata de algo presente e natural na vida de todo ser humano. Conforme os autores referendados nesta pesquisa, percebemos que o erro, sobretudo no âmbito educacional, consiste em auxiliar na construção da autonomia dos estudantes em seus processos de aprendizagem, além de se tornar, para os professores, uma ferramenta que permite a identificação das dificuldades apresentadas pelos estudantes, bem como a compreensão de suas estratégias cognitivas.

Como salienta Luckesi (2011):

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. Uma conduta, em princípio, é somente uma conduta, um fato; ela só pode ser qualificada como erro, a partir de determinados padrões de julgamento (Luckesi, 2011, p. 136).

Essa relação de erro e aprendizado, ocorre pelo entendimento de que para alcançar um progresso real, se faz necessário estar disposto a aprender e conseqüentemente a errar, visto que o erro será um meio para que se possa realizar tentativas, ajustes ou melhorias durante o processo de ensino e aprendizagem. Assim, os erros dos estudantes no ambiente escolar demonstram uma dificuldade diante do conteúdo exposto em sala de aula, servindo para que o docente conheça seus estudantes, suas necessidades e os critérios que deverão ser estabelecidos para que possam gradativamente evoluir mediante aos saberes adquiridos.

Para que o professor possa usar metodologias educacionais mediadoras, se torna fundamental discutir a avaliação que busca compreender o erro como parte integrante do processo de ensino, para que se possa abrir espaço para a reflexão, de modo que possamos questionar o que significa a avaliação, ou seja, se avalia para melhorar nossas ações, ou para encontrar resultados que não serão modificados posteriormente?

A avaliação, portanto, deve ser contínua e flexível, ajustando-se às necessidades dos estudantes e garantindo uma abordagem mais integrada ao processo de aprendizagem. Diferentemente de um modelo rígido e padronizado, que ignora as particularidades dos estudantes, a avaliação deve utilizar diferentes instrumentos e estratégias para acompanhar o progresso de cada um. Dessa forma, ela não se tornaria classificatória, punitiva e

excludente, mas valorizaria o desenvolvimento do aluno. Como destaca Luckesi (2011, p. 135)

O erro apresenta-se enquanto “[...] fonte de condenação e castigo, porque decorre de uma culpa e esta, segundo os padrões correntes de entendimento, deve ser reparada, esta é uma compreensão e uma forma de agir que configuram nosso modo cotidiano de ser”.

Ao corrigir provas e trabalhos, o professor tem a oportunidade de aprender com os estudantes, refletindo sobre a eficácia das práticas pedagógicas. A avaliação deve focar em como a aprendizagem ocorre e como pode ser melhorada, permitindo novas formas de aprender e proporcionando experiências significativas adaptadas à realidade dos estudantes, o erro deve ser visto como ponto de partida e não como ponto de chegada.

De acordo com Jussara Hoffmann (1994, p. 54), existe, nas escolas, uma visão comportamentalista da aprendizagem, na qual está estabelecido aqueles que ensinam e os que aprendem. Os conhecimentos dos estudantes surgem por meio de objetos e o dever do professor é organizar os estímulos com que eles irão interagir e, assim, aprender. A mediação docente vai além dessa concepção mecanicista: ao estabelecer um diálogo constante com os estudantes e fornecer explicações claras e contextualizadas, o professor cria um ambiente estruturado que favorece um ensino e aprendizagem mais dinâmico, significativo e de qualidade.

Hoffmann (1994, p. 7) salienta que, nessa visão, o erro não é considerado como algo positivo e essencial para a produção do conhecimento, uma vez que este seria acarretado por algo que o estudante deixou de cumprir devidamente. Compreende-se que a solução seria, além de aplicar uma perspectiva dialógica e construtivista, que o docente passasse a refletir acerca do processo de ensino-aprendizagem, bem como os conhecimentos que este apresenta até o momento, buscando valorizar aquilo que já foi aprendido, incentivando o estudante a avançar cada vez mais, por meio de atividades e correções.

O erro além de indicador das dificuldades e conhecimentos dos estudantes, serve como um indicador da prática do professor, além da compreensão de que também pode, e deve, ser utilizado como elemento e/ou instrumento de planejamento das atividades desenvolvidas em sala, considerando que uma das funções da escola está em desenvolver os conhecimentos prévios dos estudantes, utilizando-os para a construção de um pensamento crítico e reflexivo.

De forma análoga, os autores compartilham do pensamento que o erro não deve ser atribuído de forma punitiva no âmbito escolar, mas como sinalizador do processo de

desenvolvimento dos estudantes, servindo de suporte para melhorar suas necessidades educacionais. É sabido que a visão de erro, presente em grande parte das escolas do país, está mais voltada para a classificação e seleção de estudantes.

Assim, Romão (1998) destaca que por este fato a visão culposa do erro será contínua e o levará a ser utilizado como mecanismo de discriminação, meritocracia e exclusão, rotulando os estudantes como aqueles que sabem e os que não sabem.

Romão (1998) afirma que:

Não se trata de buscar o erro para que se possa construir o conhecimento, mas encará-lo como fonte de outros saberes — no caso da avaliação — didático- pedagógicos. Além disso, nem todo "insucesso" é na verdade insucesso, porque o é, na maioria das vezes, se nos colocamos na perspectiva do conhecimento que se pretende hegemônico (Romão, 1998, p. 67).

Essa dicotomia repercute na visão tradicional das escolas que supõe que o estudante que não tenha um bom desempenho inicialmente, não possa progredir e desenvolver suas potencialidades. Esse pensamento limita a visão sobre a aprendizagem ao acreditar que ela ocorre de modo linear. Na prática educacional a aprendizagem se realiza gradualmente e de modo contínuo, de diversas maneiras e ritmos diferentes para cada estudante, conforme seu contexto socioeconômico, cultural, emocional, entre outros fatores.

A esse respeito, Esteban (1999, p.21) afirma que:

O erro, muitas vezes mais do que o acerto, revela o que a criança “sabe”, colocando este saber numa perspectiva processual, indicando também aquilo que ela “ainda não sabe”, portanto o que pode “vir a saber”. Neste sentido, passa a ser um estímulo (ou desafio) ao processo ensino/aprendizagem - ensino para quem ensina e estímulo para quem aprende.

Esta concepção de erro é significativa e valiosa para as análises docentes, no que diz respeito aos estudantes, uma vez que contribui de forma direta para a busca e/ou elaboração de meios que viabilizem os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação. Ademais, uma vez que se compreende o erro sob esta perspectiva, a aprendizagem das crianças deixa de ser um produto para ser entendida como processo, com diferentes caminhos, limites e possibilidades.

Em sua obra intitulada “O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar”, Esteban (2013) ressalta que:

A importância de uma lógica única, de um só saber, o reconhecimento de um conjunto de conhecimentos como único e legítimo tem o sentido de eliminar todas as outras possibilidades, fazendo da ignorância a única

alternativa para quem não domina o conhecimento valorizado (Esteban, 2013, p. 17).

Em outras palavras, a autora explica que considerar apenas um conjunto de respostas como válidas e corretas, bem como rejeitar conhecimentos distintos a tal conjunto não apenas desvaloriza todo o processo de reflexão e construção realizada pelo estudante, como também o torna inútil, mais que isso, ceifa o ânimo e a vontade de se continuar nesse processo, sendo capaz de fazer com que o próprio estudante invalide seus conhecimentos.

Ainda conforme Esteban (2013):

O saber que não sabem é uma dura aprendizagem de uma falsa verdade, que serve para ocultar que o conjunto teórico-prático denominado ignorância muitas vezes não é outra coisa além de conhecimentos construídos a partir de experiências, realidades, cosmovisões, objetivos de vida, relações sociais, estruturas de poder, tradições históricas e vivências culturais diferentes dos conhecimentos valorizados pelo pensamento hegemônico (Esteban, 2013, p. 17).

É importante construirmos medidas capazes de romper com o estigma do erro nas escolas, para que possamos: a) assegurar uma relação de segurança entre professor e estudante, na qual ambos estejam cientes de que o erro não trará punições ou desvalorização, mas sim a possibilidade de construir conhecimentos a partir daquilo que já se sabe; b) um trabalho feito em conjunto e por meio do reconhecimento de aspectos que vão além dos conteúdos curriculares ou do que se é tratado dentro do âmbito escolar, como aspectos culturais, sociais, econômicos, cognitivos, emocionais e familiares.

Enxergar, escutar e, sobretudo, acolher os estudantes em suas mais diversas dificuldades também faz parte do processo de ensino-aprendizagem e constitui fator determinante em seus resultados. Considerar o erro durante esse processo é tão importante quanto o acerto. Logo, devemos promover um ambiente de acolhimento no qual os alunos possam aprender de diversas formas, inclusive errando, incentivando-os a valorizar, refletir e avançar no processo de aprendizagem escolar.

O erro, então, não é motivo de vergonha e nem sinônimo de falta de conhecimento, ele é, na verdade, um impulsionamento, um indicador e guia explícito para o estudante, o professor e a escola. Em outros termos o erro se constitui como parte do processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo desta discussão, buscou-se destacar que o erro não deve ser encarado como sinônimo de fracasso, porém, como etapa natural e essencial no desenvolvimento do conhecimento. A pesquisa apresentada, reforça a ideia de que o erro pode ser compreendido

como uma ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de pensar a avaliação, para que ela não seja mero mecanismo verificador de aprendizagem, mas fonte de dados para professores e estudantes com vistas ao desenvolvimento escolar.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É impossível pensar no erro, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, sem antes refletir acerca da visão que se tem sobre ele dentro do ambiente escolar. A pesquisa apresentada buscou, por meio de diferentes autores, compreender a concepção presente do erro no que se refere às escolas, refletindo seu papel na prática avaliativa.

Considerando que o erro coloca em evidência aquilo que o estudante ainda não aprendeu, é possível compreender que ele, na verdade, pode atuar como um indicador de potencialidades e de dificuldades de aprendizagem dos estudantes, como também apresentar um *feedback* da prática docente.

O erro deve servir para a mudança desses aspectos, utilizado como base para a reelaboração e replanejamento de atividades, assim como para a busca do estabelecimento de uma relação de escuta e acolhimento entre estudantes e docentes, e para a viabilização do processo de ensino-aprendizagem. O estudante não erra por não saber, ele erra por ainda estar construindo o seu aprendizado, nesse viés, o erro deve ser tido como um aspecto a ser trabalhado de forma contínua, objetivando o avanço das crianças.

Para grande parte da sociedade, desde os primórdios, o erro é uma ponte para o julgamento e a classificação dos indivíduos, tendo em vista que respostas consideradas erradas são condenadas e punidas, enquanto as respostas consideradas corretas são premiadas. Essa ideia não somente invalida os conhecimentos dos estudantes e todo o processo de construção de aprendizagem por eles realizados, como, também, propicia para que esses sejam rotulados e estigmatizados.

Consideramos importante discutir o erro no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ele revela as tentativas de assimilação, construção de hipóteses e análises realizadas pelos estudantes, permitindo que o professor possa compreender melhor a construção que ali está sendo realizada. Concluímos que o erro, quando voltado para o âmbito educacional, não deve ser percebido como algo indesejado e sem valor, pois ele auxilia no desvelar, na reflexão e na exploração das potencialidades dos estudantes, assim como as possibilidades que estes possuem, de acordo com o avanço de seu processo de aprendizagem, indicando ao

professor como desenvolver meios que possibilitem, de maneira apropriada, metodologias, análises e reflexões que visem o avanço do estudante e a continuidade de seu processo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 de maio de 2025.

DEPRESBITERI, L. **Avaliação educacional em três atos.** Senac, 1999. cap 1.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação no cotidiano escolar.** In: *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.* Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 6.ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola.** Revista Lusófona de Educação. v. 13, p. 133, 2009.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar.** 2.ed. Petrópolis: De Petrus et Alii, 2013.

ESTEBAN, M. T. **AVALIAÇÃO ESCOLAR: entre o distanciamento e o diálogo.** In: DE SORDI, M. R. L; JÜRGENSEN, B. D. C. P; SANTOS, M.H.A.. (Org.). *Qualidade da escola pública: perspectivas e desafios.* 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

FRANCA, L. S. J. **O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”: Introdução e Tradução.** Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, L. M. J. **Avaliação Mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento.** Série Idéias n. 22. São Paulo: FDE, 1994.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1997.

LUCKESI, C. C. **Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude**. Série Idéias n. 8. São Paulo: FDE, 1998.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

ROSALES, C. **Avaliar é reflectir sobre o ensino**. Rio Tinto: ASA, 1992.

SAUL, A. M. **Avaliação educacional: medo e poder!!!** In: Educação e Avaliação. São Paulo: Cortez, 1980.

SORDI, M. R. L; ALMEIDA, L. C; TOMAZ, S. C. **RELEITURA DA AVALIAÇÃO DAS E PARA AS APRENDIZAGENS EM TEMPOS PANDÊMICOS: é possível qualidade social no ensino remoto emergencial?** In: DE SORDI, M. R. L; JÜRGENSEN, B. D. C. P; SANTOS, M.H.A. (Org.). Qualidade da escola pública: perspectivas e desafios. 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Lebertad, 2002.

QUEIROZ, M. O. D. **Dicionário sucesso da língua portuguesa**. Recife: Distribuidor de Edições Pedagógicas, 2014.