



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A AVALIAÇÃO ESCOLAR SEGUNDO O OLHAR DAS
CRIANÇAS DE QUARTO ANO: CONFLITOS E
CONTRADIÇÕES**

Autora: Amanda Nogueira Pereira

Orientadora: Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Brasília-DF

2013



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A AVALIAÇÃO ESCOLAR SEGUNDO O OLHAR DAS
CRIANÇAS DE QUARTO ANO: CONFLITOS E
CONTRADIÇÕES**

Amanda Nogueira Pereira

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

Brasília-DF

2013



Monografia de autoria de Amanda Nogueira Pereira, matrícula 10/0091539, intitulada “**A avaliação escolar segundo o olhar das crianças de quarto ano: conflitos e contradições**”, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade Brasília, em 06/12/2013, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinalada:

Professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Orientadora
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

Professora Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas – Examinadora
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

Professora Dra. Maria Emília Gonzaga de Souza – Examinadora
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Professor Dr. João Roberto Vieira – Suplente
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Dedico este trabalho aos meus pais e ao meu irmão, sem os quais a minha formação acadêmica não seria possível.

AGRADECIMENTOS

Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, pois cada pessoa é única, e nenhuma substitui outra. Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. Há os que levam muito; mas não há os que não levam nada. Há os que deixam muito; mas não há os que não deixam nada. Esta é a maior responsabilidade de nossa vida e a prova evidente que nada é ao acaso.

Antoine de Saint- Exupéry

A Deus, acima de tudo, por abençoar e iluminar os meus caminhos permitindo a realização dos meus sonhos.

Aos meus pais, Mirian e Teófilo, e ao meu irmão Luís, por me acompanharem na minha trajetória acadêmica e pelo auxílio e amor incondicionais que me deram, possibilitando, assim, chegar até a realização deste trabalho.

À minha avó Leda, tesouro da nossa família, que com suas doces palavras sempre me incentivou a buscar o conhecimento e uma melhor formação.

À minha querida orientadora, Professora Dra. Sandra Ferraz, que me acompanhou e foi essencial para a produção deste trabalho, além de contribuir para a minha formação acadêmica e profissional, com suas palavras afetuosas e seu vasto conhecimento.

Às minhas amigas e companheiras de jornada pela Universidade Cássia, Camilla, Carina, Josy, Larissa e Agnes agradeço por todos os momentos de descontração e pelo apoio de sempre.

À Maria e Mhaísa pela amizade sincera e as palavras de confiança.

Aos queridos amigos da SEUNI pelo apoio e compreensão, além de toda diversão e carinho.

À Direção da escola por permitir a realização da pesquisa empírica e uma vivência inigualável, e ao professor Bernardo, que me recebeu com muita simpatia.

Às crianças da turma do quarto ano e, principalmente, às que participaram da pesquisa, compartilhando comigo suas vivência e seus preciosos conhecimentos.

“Devemos ser a mudança que queremos ver no mundo.”

Mahatma Ghandi

RESUMO

A sala de aula é formada por uma complexidade de interações entre os seus sujeitos participantes, isto é, professores e alunos. Dessa forma, a avaliação escolar incide nessas relações e estabelece significados. O presente trabalho fundamenta-se pelo estudo das perspectivas de crianças do quarto ano do Ensino Fundamental sobre o processo de avaliação escolar e aprendizagem e problematiza sobre: O que é avaliação para essas crianças? Como elas acreditam que ocorrem a sua aprendizagem? Quais as relações que estabelecem entre avaliação escolar e aprendizagem? Tem por objetivo geral compreender o significado da avaliação escolar para crianças de quarto ano do Ensino Fundamental, as relações que elas estabelecem entre avaliação e aprendizagem e subjetividade. Para tanto, foi realizada pesquisa empírica baseada na concepção qualitativa com a participação de oito crianças do quarto ano de uma escola pública do Distrito Federal. Foram realizados três encontros de grupo focais e uma entrevista individual. Os procedimentos empíricos possibilitaram visualizar que a compreensão das crianças está envolvida com a concepção de verificação e que a avaliação pode ter atuação na construção da compreensão da criança e o sentimento que ela constrói sobre a experiência escolar.

Palavras-chave: *Avaliação escolar; Aprendizagem; Subjetividade; Quarto ano do Ensino Fundamental.*

ABSTRACT

The classroom consists of a complexity of interactions among its participants, that is, teachers and students. Thus, school assessment focuses on these relationships and sets a meaningful context for interaction over learning. This paper investigates perspectives of children in the fourth grade of Elementary School about the process of assessment and learning and discusses about: What does assessment mean for these children? Why they explain their learning in school? What are the relationships established between school evaluation and learning? It aims at understanding the meaning of school evaluation and the relationships that are established between assessment and learning for children in fourth year. In addition, it aims at verifying the dynamic of self conceptions that are fostered in the process. The study carried out qualitative based empirical research with the participation of eight fourth grade children from a public school in Distrito Federal. There were three focus group meetings and individual interviews with children. Empirical procedures enabled view that the understanding of children is involved with the design and verification of the assessment may take action in building a child's understanding and feeling that it builds on the school experience.

Keywords: *School assessment; Learning; Subjectivity; Fourth year of Elementary School.*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
PARTE I- MEMORIAL EDUCATIVO	
A avaliação escolar na minha vida	12
PARTE II- MONOGRAFIA	
Introdução	16
Capítulo 1. Avaliação Escolar: Caminhos da prática	
1. Avaliação escolar: conceituação, tendências e modalidades	18
2. Avaliação formativa	24
3. Avaliação formal e informal	28
4. Relações entre a avaliação escolar e os processos de ensino e aprendizagem.....	31
Objetivos	37
Capítulo 2. Metodologia	
2.1 Contexto de pesquisa	38
2.2 Os sujeitos.....	39
2.2.1 As crianças	40
2.2.2 O professor.....	41
2.3 Procedimentos metodológicos e instrumentos.....	41
2.3.1 Grupo focal	42
2.3.2 Entrevista individual com as crianças.....	43
Capítulo 3. Resultados, análises e discussões	
3.1 Grupo Focal	44
3.1.1 Primeira sessão de grupo focal	45
3.1.2 Segunda sessão de grupo focal	48
3.1.3 Terceira sessão de grupo focal.....	55
3.2. Entrevistas individuais com as crianças.....	61
3.2.1 Samara	62
3.2.2 Tadeu	66
3.2.3 Carolina.....	70
3.2.4 Paulo	73
3.2.5 Monique	75
3.2.6 Fernando	79
3.2.7 Bruna.....	81
3.3. O professor e o contexto da sala de aula.....	84
Considerações finais	88

PARTE III – PERSPECTIVAS FUTURAS

O sonho transformado em ação	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
APÊNDICES	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Definições de avaliação segundo Romão (2011).....	19
Tabela 2 – Conceitos de avaliação segundo Villas Boas (2005).....	22
Tabela 3 – Sujeitos da pesquisa: crianças.....	40
Tabela 4 – Síntese dos procedimentos empíricos.....	41

LISTA DE APÊNDICE

Apêndice 1 – Carta de apresentação à escola.....	93
Apêndice 2 – Termo de consentimento para menor de idade.....	94
Apêndice 3 – Plano de atividade do primeiro encontro de grupo focal.....	95
Apêndice 4 – Plano de atividade do segundo encontro de grupo focal.....	96
Apêndice 5 – Plano de atividade do terceiro encontro de grupo focal.....	98
Apêndice 6 – Roteiro para as entrevistas individuais.....	100
Apêndice 7 – Questionário professor.....	102
Apêndice 8 – Carta de encaminhamento para os professores componentes da banca.....	105

APRESENTAÇÃO

Este trabalho monográfico é resultado do percurso desenvolvido na trajetória da graduação em Pedagogia. A escolha do tema está envolvida com inquietações pessoais e o desejo de conhecer mais sobre as práticas da avaliação escolar com perspectivas sobre as possibilidades para o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

O trabalho está dividido em três partes de acordo com as Diretrizes do Projeto 5-Trabalho Final de Curso (TFC) do Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília: Memorial Educativo, Monografia e Perspectivas Futuras. O Memorial Educativo, intitulado “A avaliação escolar na minha vida”, constitui-se pelo resgate de aspectos da trajetória educativa da pesquisadora, focalizando aqueles envolvidos com as experiências relativas à avaliação escolar.

A segunda parte é formada pelo desenvolvimento da pesquisa sobre o tema, abrangendo a introdução, o referencial teórico, os objetivos, a metodologia, os resultados e análises e as considerações finais. São promovidas discussões acerca da avaliação escolar, suas caracterizações, práticas e relações com a aprendizagem.

Por fim, são apresentadas as perspectivas futuras da pesquisadora, seus planos educativos e profissionais após a conclusão do curso de Pedagogia.

PARTE I

MEMORIAL EDUCATIVO

A avaliação escolar na minha vida

Meu nome é Amanda Nogueira Pereira, nasci no dia 20 de setembro de 1993, na cidade de Londrina, no Paraná. Meu pai se chama Teófilo Custódio e minha mãe Mirian. Tenho um irmão de 22 anos que se chama Luís Henrique. Londrina é uma das maiores cidade do Paraná e foi lá que se formou a minha família. Meus pais nasceram e se conheceram lá.

Eu praticamente “nasci” em uma instituição pedagógica: aos 40 dias de vida comecei a frequentar o berçário “Primeiros Passos” de direção e propriedade de minha mãe. Com dois anos, fui para um instituto de educação em Londrina. Dessa fase inicial da minha vida tenho poucas lembranças, apenas a memória de alguns momentos, mas sei que fui muito feliz e bem cuidada.

Aos três anos, nos mudamos para Brasília. Meu pai é funcionário do Banco do Brasil e surgiu a necessidade de transferência. Chegamos à capital no final do ano de 1997 e fomos morar em um apartamento na Asa Norte até construirmos nossa casa em Sobradinho.

A minha primeira escola em Brasília foi uma instituição privada de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Gostava muito dela, tinha professoras muito carinhosas e fiz amizades, as quais anos depois reencontrei. Nessa escola, iniciei a alfabetização. Minhas lembranças são de brincadeiras no pátio, no parque e das aulas diversas que tinha, como música e artes. Fiquei nessa escola por dois anos até que mudei para outra, onde finalizei minha alfabetização e fiquei até a terceira série do Ensino Fundamental.

Na primeira série, me encantei pela professora, que era uma senhora muito simpática e carinhosa. A partir desse momento, comecei a sonhar em ser professora e, também, foi quando meus pais me deram de presente um quadro de giz, com o qual brincava sempre. Entretanto, a segunda série na escola foi mais complicada. A professora era muito séria e rígida. Passei a me relacionar de maneira diferente com as atividades escolares e acredito que foi nesse período que as atividades avaliativas começaram a me afetar.

Um exemplo dessa constatação está em uma situação que aconteceu naquele ano. A professora organizava seu armário na frente dos alunos e, em um dia, ela guardou as avaliações que seriam aplicadas à minha vista. Abalada com a ideia de fazer prova, eu peguei, escondida, uma das avaliações que haviam sido guardadas no armário.

Não havia maldade nessa atitude, apenas uma reação sobre os sentimentos que eu tinha com essas atividades. Levei a prova para casa, mas não sabia o que fazer com ela. Mostrei aos meus pais, que me repreenderam e, no dia seguinte, comunicaram à professora. O desfecho dessa história foi a devolução da prova, que acabou sendo a mesma que realizei em sala, já que não havia respondido nada em casa.

Em contraposição à segunda série, a terceira série foi maravilhosa. A turma era regida por duas professoras que se dividiam entre as disciplinas de Ciências, Matemática, Português, História e Geografia. Como elas eram muito animadas, faziam brincadeiras em sala, tornando as aulas mais dinâmicas e estabeleciam um contato mais próximo com a turma. Só tenho boas recordações desse ano.

Na quarta série, mudei novamente de escola, indo para uma instituição particular na Região Administrativa do Cruzeiro. Lá estudei até a sexta série. Nessa escola, havia ótimos professores que se envolviam com os alunos e possuíam metodologias diferenciadas, baseadas em aulas mais dialogadas com atividades práticas. Assim, me aproximei ainda mais dos estudos e, com isso, da vontade de me tornar professora também.

Apesar de muitos momentos felizes nessa escola, tive algumas experiências que me colocaram diante de situações traumáticas. A escola tinha um sistema de acompanhamento das atividades dos alunos por meio de um carimbo. No caso de alguma atividade não realizada, esquecimento de material ou de comportamento inadequado na escola, recebia-se aquela marca vermelha na agenda, a qual deveria ser assinada pelo responsável.

Não cheguei a receber muitos carimbos, mas consigo lembrar-me da sensação ruim que me produzia a ideia de recebê-lo. Sempre me cobrei muito, apesar de os meus pais nunca me cobrarem ou punirem em função desse artifício ou de qualquer outra questão escolar. Eu não aceitava a possibilidade de cometer erros nem situações que pudessem me levar a receber esse carimbo.

Concluída a sexta série, fui para uma escola particular no Lago Norte, onde fiquei por dois anos. Os professores de lá eram muito divertidos, as avaliações, no entanto, colocaram-me novamente em confronto com as minhas cobranças e ansiedades.

A partir dessa série, comecei a realizar avaliações que simulavam a os exames de vestibular, de modo que, eram constituídas por todas as matérias do currículo escolar. Era uma prova muito extensa, com muitas questões, e havia um tempo reduzido para a resolução. Sua aplicação acontecia nos últimos dias do bimestre, sendo a última prova para compor a nota final. As turmas do Ensino Fundamental ficavam misturadas e reorganizadas em diferentes salas da escola.

A escola permitia que após certo tempo do início da realização das avaliações os alunos que já tivessem concluído a prova seriam liberados e podiam ir embora. Devido a minha preocupação com as atividades avaliativas, sempre demorei muito para resolvê-las, com isso, comecei a me deparar com outro tipo de ansiedade gerado pela saída das pessoas da sala. Eu as via saindo e, com o tempo passando, não conseguia me sentir à vontade, imaginando problemas e dificuldades que eu poderia estar tendo em contraposição aos demais.

Esses problemas só se agravaram com a entrada no Ensino Médio. Lá a pressão com o vestibular era ainda maior e, com isso, a minha exigência e ansiedade com as atividades avaliativas aumentaram ainda mais. As avaliações eram marcadas por estudos exagerados, angústias e frustrações, que geralmente resultavam em muito choro e sofrimento.

O terceiro ano, realmente, foi o estopim para os traumas. Todo sábado havia aulas e, ao fim do mês, eram feitas as provas das disciplinas e os simulados para o vestibular. Os professores não entendiam o motivo da minha demora na realização das avaliações, sendo, por vezes, repreendida. Eles me apressavam para a conclusão da prova e se lamentavam por ter que fiscalizar a sala que eu estivesse. Assim, minha ansiedade aumentava ainda mais.

O dia do vestibular foi a comprovação sobre o impacto que esse tipo de atividade gerou em mim. O primeiro dia da prova foi marcado por aflições para a resolução das questões e desespero na realização da redação. A dimensão desse impacto foi sentido no dia seguinte, em que me recusei a ir ao segundo dia de prova.

Com muita insistência de minha mãe e diante de um sentimento de conformação de que não seria aprovada, consegui ir mais tranquila para a prova e ousei mais na marcação das questões. Posteriormente, ao visualizar o resultado, a nota do segundo dia de prova foi maior que a do primeiro, reflexo da serenidade desempenhada nesse dia. A espera pelo resultado da prova ocorreu da mesma forma que sempre, com muita ansiedade. Mas, felizmente, fui abençoada com a aprovação. Esse resultado significou muito para mim e foi decorrência de toda a minha dedicação ao longo da minha vida.

A entrada na Universidade foi, então, muito feliz, conhecendo professores maravilhosos e grandes amigas. Foi uma grande surpresa vivenciar novas metodologias de avaliação, em que poucos professores utilizam provas. Mesmo assim, ainda me deparei com professores que tinham essa prática como método de avaliação e, então, tive que confrontar meus traumas e grande ansiedade. Como superar essa herança que me foi legada da educação básica?

Ao longo do curso de Pedagogia, aprendi, sobretudo, a olhar para o aluno com uma perspectiva sensível e que proporcionasse a ele participar do processo de ensino e aprendizagem de maneira mais ativa com suas contribuições pessoais. Com esse enfoque, passei a vislumbrar uma avaliação diferente, que fosse coerente com o meu olhar sobre o aluno. Com relação às práticas avaliativas, a disciplina Avaliação Escolar foi fundamental para conhecer sobre os diferentes tipos de avaliação e as abordagens envolvidas na sua utilização.

As práticas de ensino vivenciadas no curso ocorreram em diferentes momentos. Com o desenvolvimento do componente curricular Projeto 3 tive uma imersão no contexto da Educação Infantil. No Projeto 4 pude conhecer mais sobre o Ensino Fundamental, acompanhando uma turma de anos iniciais. Também participei do projeto de extensão “Educação Integral & Inclusão Social com famílias carentes do Distrito Federal” com crianças de seis a 12 anos e tive a oportunidade de realizar estágio não obrigatório em uma turma de anos iniciais. Tais experiências despertaram o interesse em pesquisar sobre a concepção das crianças, sobre como elas aprendem e sobre o impacto das atividades avaliativas em suas aprendizagens. Além do mais, considero importante e relevante como futura pedagoga conhecer de que forma elas se veem e quais os sentimentos envolvidos no processo de aprender.

PARTE II

MONOGRAFIA

Introdução

O presente trabalho fundamenta-se sobre o estudo das perspectivas de crianças do quarto ano do Ensino Fundamental sobre o processo de avaliação escolar e aprendizagem. Para tanto, alguns questionamentos demonstram-se importantes para analisar as concepções das crianças sobre esse processo: o que é avaliação para essas crianças? Como elas acreditam que ocorrem a sua aprendizagem? Quais as relações que estabelecem entre avaliação escolar e aprendizagem?

Nesse sentido, o trabalho orienta-se pelos seguintes objetivos:

- Objetivo geral: Compreender o significado da avaliação escolar para crianças de quarto ano do Ensino Fundamental, as relações que elas estabelecem entre avaliação e aprendizagem e subjetividade.
- Objetivos específicos: analisar os significados da avaliação escolar na narrativa das crianças da pesquisa, identificar o conceito de aprendizagem escolar para essas crianças, analisar como as crianças estabelecem relações entre aprendizagem e avaliação escolar e como elas se veem no processo.

A sala de aula é formada por uma complexidade de interações entre os sujeitos participantes, professores e alunos, e o contexto mais amplo do processo educativo. Envolve o estabelecimento de múltiplas relações sociais, tanto verticais como horizontais, como professor-aluno, aluno-aluno, relações institucionais, família-escola, escola-comunidade. Também envolve relações políticas de ordens diversas como a gestão, a infraestrutura e legislação. Mas, o principal, que é o foco deste trabalho, se centra na interface ensino-aprendizagem, priorizando os processos envolvidos no desenvolvimento das crianças que iniciam sua trajetória escolar. As práticas pedagógicas assumem relevância nesse processo, pois compreende o conjunto de ações que incide nessas relações e estabelece significados. A forma como se conduz a avaliação é um aspecto sensível. Assim, tornam-se pertinentes análises sobre as perspectivas utilizadas nas práticas de ensino envolvidas com a avaliação escolar.

Para o estudo das indagações deste trabalho, foi promovida uma pesquisa empírica em uma escola pública do Distrito Federal com crianças de quarto ano do Ensino Fundamental. O

professor regente participou apenas para fins de caracterização das práticas de ensino. Desenvolveu-se, também, um estudo teórico sobre o tema, consultando autores de projeção na área: Alves (2006), Ferreira (2009), Hadji (2001), Hoffmann (2011; 2012; 2012), Luckesi (2011), Perrenoud (2000), Romão (2011) e Villas Boas (2005; 2007; 2011).

O trabalho está organizado em três partes: Memorial Educativo, Monografia e Perspectivas Futuras. Primeiramente foi descrito o Memorial Educativo, com um resgate sobre a trajetória escolar da pesquisadora, focalizando as experiências com a avaliação escolar. A Monografia constitui-se pelo desenvolvimento da temática, envolvendo a revisão teórica, a descrição dos procedimentos da pesquisa empírica e a demonstração e análise dos resultados. Ao final, são apresentadas as perspectivas da pesquisadora após a conclusão da graduação.

O primeiro capítulo envolve uma revisão bibliográfica com a promoção de análise e discussão teórica sobre a avaliação escolar. Para fins didáticos, o capítulo está organizado em tópicos que dissertam sobre a conceituação, tendências e modalidades da avaliação escolar. As avaliações formativa, formal e informal estão delineadas com maior detalhamento visto que são práticas com maior destaque no contexto educacional. Por último, é desenvolvida uma discussão sobre as relações entre a avaliação escolar e os processos de ensino e aprendizagem.

No segundo capítulo, é feita a descrição da metodologia. É promovida uma análise bibliográfica da abordagem qualitativa, que orientou os procedimentos empíricos. São apresentados o contexto da pesquisa, os sujeitos participantes e os procedimentos metodológicos, que contou com a realização de três encontros de grupo focais, entrevista individual com as crianças e um questionário respondido pelo professor regente.

Os resultados da pesquisa são apresentados no terceiro capítulo, com a promoção de análise e discussão orientadas pela revisão teórica realizada no primeiro capítulo. Por meio das análises dos resultados são obtidas as considerações finais da pesquisa, com uma apreciação entre o que foi observado nos procedimentos empíricos e os objetivos propostos inicialmente.

CAPÍTULO I

AVALIAÇÃO ESCOLAR: CAMINHOS DA PRÁTICA

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”
Paulo Freire.

A avaliação escolar tem desempenhado uma função de destaque nas escolas. É possível observar que, quando se refere à escola, as preocupações em geral recaem sobre testes, provas, notas, aprovação e repetência. Entretanto, parece haver uma distância entre avaliação e aprendizagem. O que, na perspectiva na qual se insere esta pesquisa, não deveria existir. Trata-se, assim, de um importante tema para o desenvolvimento de análise e discussão teórica sobre as perspectivas utilizadas nas práticas educativas.

O presente capítulo propõe oferecer uma sistematização de abordagens relevantes e significativas do tema no campo pedagógico. Para tanto, foram organizados quatro tópicos para a apresentação das discussões teóricas. O primeiro tópico apresenta as diversas e variadas definições e tendências de avaliação; suas funções, seus tipos e suas modalidades. No segundo e terceiro tópico são apresentadas as modalidades com destaque às avaliações formativa, formal e informal. O último tópico traz discussões sobre a avaliação escolar, o ensino e a aprendizagem.

1. Avaliação escolar: conceituação, tendências e modalidades.

As definições de avaliação envolvem uma variação conceitual relacionada à diversidade de concepções pedagógicas, como aponta Romão (2011). Esse autor relaciona algumas abordagens baseando-se em formulações de alguns teóricos sobre o tema. As definições da Tabela 1 apresentam diversificadas compreensões sobre as finalidades e os objetos do conceito de avaliação. São demonstradas diferentes classificações de acordo com seus fundamentos, concepções e práticas.

Tabela 1 – Definições de avaliação segundo Romão (2011)

Definição 1	Definição 2	Definição 3	Definição 4
Caracterização de um fenômeno de acordo uma referência padrão definida a priori.	Julgamento de um fenômeno com base em uma escala de valores.	Acesso a informações que subsidiem decisões e redirecionamento do ensino.	Comparação entre desempenho e objetivos.
(BRANDFIELD; MOREDOCK, 1963 <i>apud</i> ROMÃO, 2011)	(HADYT, 1988 <i>apud</i> ROMÃO, 2011)	(SOUZA, 1993 <i>apud</i> ROMÃO, 2011)	(SANT'ANNA, 1995 <i>apud</i> ROMÃO, 2011)

Fonte: Autora

As duas primeiras definições apresentam uma concepção semelhante de educação. A definição 1 caracteriza a avaliação como um “processo de atribuição de símbolos a fenômenos com o objetivo de caracterizar o valor do fenômeno, geralmente com referência a algum padrão” (ROMÃO, 2011, p. 58). Para Romão (2011), trata-se de uma postura classificatória envolvida com o julgamento de valor sobre padrões previamente estabelecidos. No caso da definição 2, “avaliar é julgar ou fazer apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores” (ROMÃO, 2011, p. 58). A avaliação, dessa forma, envolve juízo de valores segundo referenciais de critérios e padrões.

As outras duas definições possuem uma abordagem alternativa, com referência a uma prática avaliativa direcionada sobre o ensino. A definição 3 defende que a avaliação tenha como finalidade principal:

Fornecer sobre o processo pedagógico informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face do projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia de aprendizagem do aluno. (ROMÃO, 2011, p. 59)

Apresenta, com isso, outra análise da avaliação, de modo que, parte de um “projeto educativo definido coletivamente”, sugerindo uma superação ao modelo de julgamentos e valores padronizados das definições anteriores. A definição 4 fundamenta a avaliação como uma “comparação do que foi alcançado com o que se pretendia atingir. Estaremos avaliando quando estivermos examinando o que queremos, o que estamos construindo e o que conseguimos analisando sua validade e eficiência” (ROMÃO, 2011, p. 59).

É na polarização dessas duas grandes tendências que Luckesi (2011) apresenta sua contribuição ao estudo e à compreensão da avaliação. Diferencia, assim, dois processos envolvidos no tratamento dos resultados das aprendizagens dos alunos: a verificação e a avaliação. A verificação da aprendizagem refere-se à prática usualmente utilizada nas escolas de verificar o resultado de maneira quantitativa, apenas visualizando a sua correspondência com padrões definidos, com o propósito de uma classificação dos estudantes. Na prática da

“avaliação”, ao contrário, “o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuído ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto da avaliação, com uma conseqüente decisão” (LUCKESI, 2011, p. 52). Assim, a avaliação utiliza os resultados para que sejam formuladas propostas de ações frente ao que foi obtido.

Para esse autor, a escola pratica a verificação, pois não há, de maneira geral, a adoção de procedimentos posteriores ao resultado das atividades avaliativas. Dessa forma, os resultados findam em si mesmos, sem o desenvolvimento de um movimento que esteja preocupado com a resolução de possíveis dificuldades ou conflitos demonstrados nessas atividades. Podem-se considerar as duas primeiras definições apresentadas na Tabela 1 relacionadas com a concepção de verificação e as duas outras mais próximas do que ele considera avaliação.

O conceito de verificação apresentado por Luckesi (2011) relaciona-se, como aponta esse autor, com a ação de medir. Romão (2011) discute sobre a utilização da medida na avaliação e, assim, sobre a verificação. As perspectivas de Romão (2011) assemelham-se às de Luckesi (2011), o que sugere que concordam com a ideia de que a prática da verificação envolve-se com a “tentativa de constatação exata das dimensões do desempenho do aluno” (ROMÃO, 2011, p. 74).

A medida possui um cunho objetivo, uma vez que “significa registrar e atribuir símbolos às dimensões de um fenômeno, a fim de caracterizar-lhe a posição e status” (ROMÃO, 2011, p. 80). Assim, essa ação, tendo em suas bases um padrão e um referencial, acaba por não dar conta da complexidade que envolve a aprendizagem, uma vez que “os fenômenos educacionais não se enquadram em mensurações rígidas” (ROMÃO, 2011, p. 81).

Essas perspectivas sobre a avaliação estão relacionadas com as funções avaliativas praticadas pelas escolas, segundo Romão (2011). As funções avaliativas definem a finalidade da avaliação e são denominadas por esse autor como: prognóstica, diagnóstica e classificatória. A primeira possibilita ao professor verificar os conhecimentos e habilidades prévias de seus alunos, para que, assim, possa adequar o seu planejamento e práticas com base nas características de sua turma. Ao mesmo tempo, essa função (prognóstica) é recorrente ao longo do processo de ensino, uma vez que permite ao professor a análise dos conhecimentos de seus alunos necessários para prosseguimento nas etapas seguintes do seu planejamento.

A função diagnóstica está envolvida com a identificação e com o acompanhamento das dificuldades dos alunos por meio do desenvolvimento das devidas intervenções. A finalidade dessa função prevalece durante o trabalho do professor, para que ele possa analisar

os procedimentos da sua prática e, assim, adequá-los a partir das necessidades dos alunos. Dessa forma, o erro é um elemento essencial para o professor compreender os processos de aprendizagem de seus alunos e deve ser tratado com cuidado, para que não comprometa a relação entre eles.

No caso da função classificatória, seu objetivo encontra-se na verificação da assimilação dos conteúdos pelos alunos. Refere-se aos conhecimentos, habilidades e ao alcance dos objetivos previstos no planejamento do professor. Essa função é muito utilizada no sistema seriado como forma de “credenciamento do aluno para o enfrentamento da etapa de estudos seguintes” (ROMÃO, 2011, p. 69).

Diante dessa discussão, com referências às concepções e funções utilizadas pelas escolas na prática da avaliação, Luckesi (2011) e Romão (2011) parecem concordar que as escolas deveriam, sim, estar direcionadas ao conceito de avaliação de alunos como definido a seguir:

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido. (LUCKESI, 2011, p. 45)

Os conceitos apresentados por Romão (2011) e Luckesi (2011) delineiam elementos constituintes das modalidades de avaliação escolar. A avaliação utilizada na prática do professor adquire diferentes finalidades e formatos segundo a abordagem que a orienta. Por isso, percebe-se importante que o professor tenha conhecimento da função avaliativa das atividades que propõe aos seus alunos, assim como ter consciência da finalidade da avaliação no seu planejamento pedagógico.

Villas Boas (2005) apresenta importantes contribuições a respeito das modalidades e práticas da avaliação escolar. Segundo essa autora, “a avaliação existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos”, destacando que, “não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno [...] Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2005, p. 29).

A autora caracteriza as principais modalidades de avaliação escolar utilizadas nas práticas escolares. Uma síntese das definições dos diferentes conceitos é mostrada na Tabela 2:

Tabela 2- Conceitos de avaliação segundo Villa Boas (2005)

Avaliação Formal	Avaliação Informal	Avaliação Formativa	Avaliação Diagnóstica	Avaliação Somativa
Modelo tradicional com o uso de provas, exercícios e atividades. Os sujeitos envolvidos têm conhecimento da realização dos procedimentos avaliativos e dos seus consequentes resultados	Orientada pela interação entre professor e aluno.	Inclui observações e análise das atividades que demonstrem as dificuldades dos alunos, reconhecimento do sucesso e redirecionamento do ensino.	Atividades de verificação para aferição dos conhecimentos dos alunos e prognóstico. Pode ser feita no início e ao longo do processo de aprendizagem.	Atuação pontual com a averiguação sobre a apreensão dos conhecimentos de determinada etapa do ensino.

Fonte: Autora

A avaliação formal, segundo a autora, é o modelo mais conhecido e praticado nas escolas convencionais, com a aplicação de provas, exercícios e atividades cujo objetivo é inferir sobre a aprendizagem dos alunos até aquele momento. São as atividades normalmente previstas no planejamento, elaboradas de acordo com objetivos de ensino, tem acompanhamento por todos os sujeitos envolvidos no processo avaliativo, isto é, os alunos, professores e pais têm conhecimento da realização dos procedimentos avaliativos e dos seus consequentes resultados.

A avaliação somativa, segundo Villas Boas (2005), tem um caráter mais pontual, praticada ao final do período educativo e com uma perspectiva parcial ou total sobre um conjunto de aprendizagens. É equivalente à avaliação classificatória em que as atividades avaliativas são consideradas ao fim do processo, conferindo um resultado que será utilizado para a aprovação ou reprovação dos alunos e, com isso, classificá-los, ou não, para a sua continuidade.

A concepção de verificação apresentada por Luckesi (2011) acontece mediante a realização de avaliações formais, prioritariamente, de natureza somativa. Predomina a utilização das heteroavaliações com descrições quantitativas, comumente representadas por notas ou menções. São realizadas em momentos de terminalidade com o registro de seus resultados com uma função classificatória, sem que haja uma preocupação com o desenvolvimento de atividades que visem à superação de dificuldades.

Em uma perspectiva alternativa, a avaliação formativa se apresenta com outra função. Segundo alguns autores, opõem-se ao modelo convencional de mensuração de resultados. Pode envolver a avaliação formal, informal e a diagnóstica, incluindo atividades avaliativas

como testes e provas, mas com a função de analisar as trajetórias de aprendizagem e redirecionar o ensino. Utiliza as atividades avaliativas para que sejam localizados os aspectos da aprendizagem que possam ser incorporadas ao processo de ensino como forma de contribuir à formação de cada aluno em sua singularidade.

É interessante apresentar o conceito de avaliação informal, porque é uma instância avaliativa pouco levando em consideração pelos profissionais da educação. A avaliação informal baseia-se nas relações desenvolvidas no espaço escolar, isto é, as interações entre os alunos com os professores, colegas e funcionários da instituição. É realizada de maneira mais subjetiva sem a necessidade de previsão e comunicação para os sujeitos que estão sendo avaliados.

Por enquanto, vale a pena fazer uma discussão da relação entre esses diferentes conceitos que, em sua essência, não são tão divergentes. O sentido da avaliação formativa assemelha-se à função diagnóstica, em que as ações avaliativas são desenvolvidas no início do processo educativo. Hadji (2001) prefere denominar essa instância avaliativa de prognóstica em vez de diagnóstica, pois “a avaliação precede a ação de formação” e é utilizada para que o educador possa visualizar as potencialidades e as necessidades curriculares de seus alunos. Os resultados dessas ações fornecem subsídio para o planejamento e organização do professor para as suas práticas pedagógicas, semelhante ao que propôs Romão (2011) com a função diagnóstica.

Pode-se perceber que as avaliações informal, formativa e diagnóstica/prognóstica estão relacionadas com a concepção “construtivista” de Romão (2011) e de “avaliação” de Luckesi (2011). O uso de fontes subjetivas, como observação e autoavaliação, é valorizado e priorizado sobre os aspectos quantitativos. São atividades avaliativas que possibilitam identificar as dificuldades e as possibilidades dos alunos e, com isso, orientar as ações do professor e as aprendizagens.

A compreensão sobre os conceitos da avaliação escolar é importante para o professor estruturar o seu trabalho pedagógico, coletando elementos importantes para a sua atuação sobre as especificidades de sua turma. A seguir serão delineadas com maior detalhamento as avaliações formativa, formal e informal, as quais fundamentam as discussões que são o objetivo desse trabalho.

2. Avaliação Formativa

Villas Boas (2011)¹ relata que o termo “avaliação formativa” surgiu na década de 1960 entre teóricos estado-unidenses mediante a seguinte definição: “os processos de avaliação formativa são concebidos para permitir ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de um novo *curriculum*, manual ou método de ensino” (VILLAS BOAS, 2011, p. 16). Para ampliar a discussão dessa modalidade de avaliação, destaca-se o trabalho de Villas Boas (2005; 2011), Perrenoud (2000) e Hadji (2001).

Segundo Villas Boas (2011), Bloom e seus seguidores utilizaram a avaliação formativa com o objetivo de orientar os alunos sobre o desenvolvimento de seus trabalhos, contribuindo, assim, para a visualização de suas dificuldades e progredirem na aprendizagem. Dessa forma, a avaliação tem como finalidade o fornecimento de informações para a reorganização do trabalho pedagógico com vistas às diferenças individuais identificadas. Essa autora salienta que “é necessário que essa reorganização se faça muito antes da atribuição de nota e de se dar prosseguimento às atividades” (VILLAS BOAS, 2011, p. 17).

Essa característica diferencia a avaliação formativa de outras concepções de avaliação, como as avaliações tradicionais e somativas, orientadas pela verificação de resultados obtidos por menções. Trata-se, com isso, de atividades que estejam focalizadas na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, superando, assim, a necessidade de comprovação de rendimento por notas. O resultado das avaliações é utilizado como elemento norteador do trabalho do professor e como orientação para os alunos. Popham (2008) confirma esse posicionamento ao dizer que “procedimentos avaliativos aplicados ao final do processo com o único intuito de atribuição de notas não se insere no processo de avaliação formativa” (POPHAM, 2008 *apud* VILLAS BOAS, 2011, p. 21).

Perrenoud (2000) apresenta importantes contribuições a respeito da discussão das práticas avaliativas no ensino. As atividades avaliativas, segundo ele, são apenas meios à serviço de finalidades que autorizariam outras trajetórias no ensino. Com isso, ele destaca o cuidado que se deve ter ao utilizá-las para que não fiquem perdidas nas práticas de ensino, limitadas por tempo, espaço, contrato didático, expectativa de uns e outros e, assim, não demonstrem sentido e envolvimento para os alunos.

¹ A autora promove uma discussão com base nas concepções e descrições de outros teóricos como: Scriven (1967), Allal (1986), Bloom (*apud* Allal, 1986) e Popham (2008) entre outros. Para referências completas ver: Villas Boas, 2011.

Ele destaca a necessidade de que o professor esteja qualificado para a sua prática e, com isso, consiga visualizar o seu aluno de maneira mais completa. A observação, segundo ele, é um importante instrumento para analisar os alunos, conferindo elementos fundamentais para a atuação do professor. Por meio das observações, o professor pode gerir a progressão das aprendizagens de seus alunos, realizando balanços periódicos que demonstram as aquisições dos educandos. Assim, pode orientar as estratégias do seu planejamento, confirmando expectativas anteriores, mas sem gerar surpresas, uma vez que o professor estará acompanhando intimamente os processos desenvolvidos por seus alunos.

Segundo essa concepção, Perrenoud (2000) ressalta a utilização da avaliação formativa em uma perspectiva pragmática, sem motivo para ser padronizada, nem notificada aos pais ou à administração. A abordagem dessa avaliação inscreve-se na relação diária do professor com seus alunos, objetivando auxiliá-los na aprendizagem, mas sem a necessidade de “prestar contas”.

A concepção de Hadji (2001) assemelha-se à de Perrenoud (2000). Concebe a avaliação como formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico e que favorece o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação. Também entende que para a realização da avaliação formativa apenas os sujeitos participantes do processo devem ser informados, isto é, o professor e o aluno.

Villa Boas (2005) afirma que Popham acrescenta alguns elementos constituintes da avaliação formativa: é orientada por um processo planejado e está envolvida em diferentes atividades, sem a ênfase na geração de uma nota ou menção. A utilização da avaliação não visa apenas o professor, mas especialmente o aluno, promovendo um *feedback* que os auxilia no desenvolvimento de ajustes sobre os objetivos desejados. As atividades avaliativas, nessa concepção, possuem uma finalidade específica, de modo que o seu resultado apresenta elementos preciosos para a análise sobre o ensino e a aprendizagem. O autor complementa que “não é a natureza da prova que recebe o rótulo formativo ou somativo, mas o uso que se faz de seus resultados” (VILLAS BOAS, 2011, p. 18).

Dessa forma, o professor pode observar efeitos reais de seu trabalho pedagógico e o aluno tem a oportunidade de se situar no processo de aprendizagem e identificar as suas dificuldades. Assim, professor e aluno estarão conscientes de suas atuações, podendo refletir sobre suas ações e corrigi-las, caso necessário. Tal característica, segundo Hadji (2001), é a mais simbólica da avaliação formativa, de modo que, implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação e ajuste.

O fato de a avaliação formativa estar direcionada sobre um planejamento que organiza as suas atividades a diferencia da avaliação informal. Enquanto a formativa tem um planejamento e uma sistematização do *feedback*, a informal não possui uma formatação e ocorre de maneira subjetiva, ao longo de observações e interações do professor com os alunos. A concepção formativa utiliza os resultados das provas como fonte para o desenvolvimento de um trabalho complementar para sanar as dificuldades encontradas, e não para simplesmente atribuir uma nota ou classificação qualquer de um aluno em relação aos outros, como nas avaliações somativas.

Com relação ao desenvolvimento das atividades da avaliação formativa, Villas Boas (2011) apresenta dois momentos para a sua realização. O primeiro está envolvido com a percepção dos alunos sobre os objetivos que precisam atingir e, assim, das necessidades para alcançá-los. Destacam-se o auxílio de outras pessoas e/ou a autoavaliação como elementos fundamentais para a compreensão e para as aprendizagens que deverão ser promovidas para chegar aos objetivos propostos. O segundo momento relaciona-se com as ações desempenhadas para alcançar os objetivos.

Percebe-se, assim, que os alunos estão diretamente envolvidos, tornando-se, dependendo do posicionamento do professor, agentes ativos no processo de ensino e aprendizagem. Ao praticar a avaliação formativa, segundo a autora, o professor se depara com duas opções: oportunizar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades e identificar as necessidades para que os objetivos sejam atingidos, responsabilizando-os pelo planejamento e desenvolvimento das ações necessárias ou manter a responsabilidade para si, com a elaboração das atividades que promovam aprendizagem. Essas opções também podem ser combinadas e focalizadas dependendo da abordagem desejada pelo professor.

Nota-se que a avaliação formativa fornece concepções inovadoras para as práticas avaliativas e que acabam encarando embates sobre a ótica do sistema educacional consolidado. Hadji (2011) caracteriza essa modalidade de avaliação como uma “utopia promissora”, diante de suas características e da referência para uma prática diferenciada e focalizada sobre a aprendizagem, mas considera que não tem muitas perspectivas de atuação nos moldes da escola que foram consagrados. Segundo o autor, a avaliação formativa acaba assumindo uma abordagem de “liberadora”, uma vez que não estaria vinculada com nenhuma norma social, superando, assim, a avaliação de referência normativa. No entanto, o autor destaca que “uma avaliação que não repousasse sobre normas corresponderia a uma impossibilidade lógica” (HADJI, 2011, p. 17).

Outra perspectiva que demonstra as dificuldades encontradas sobre a prática da avaliação formativa é a pesquisa referenciada por Villas Boas (2011), que salienta que os professores não entendem a avaliação formativa, enfraquecendo-a na prática. As exigências das normas nacionais de certificação e responsabilização exercem influência sobre as práticas avaliativas e, com isso, acabam inviabilizando ações que não gerem resultados passíveis de operacionalização. Segundo Hoffmann (2012), as avaliações se tornam “uma rede de segurança” utilizando-as sem uma reflexão sobre a sua prática. Dessa forma, as concepções envolvidas sobre a avaliação formativa demandam profundas mudanças nas percepções dos professores sobre o seu papel em relação aos estudantes e às práticas em sala de aula.

3. Avaliação formal e informal

As definições envolvidas sobre essas duas modalidades de avaliação possuem abordagens diferentes e que se opõem na prática e nas concepções utilizadas. Alves (2006) caracteriza essas avaliações como:

A avaliação formal é aquela que provém de fontes formais (provas, testes, questionários, trabalhos em grupo, etc) de modo que o aluno sabe que está sendo avaliado. A avaliação informal é aquela que provém da interação do professor com o aluno sendo que este pode não saber que está sendo avaliado e que esta avaliação pode interferir na avaliação formal. (ALVES, 2006, p. 57)

Villas Boas (2005) complementa essa definição apontando que a diferença entre essas duas modalidades de avaliação é que “a informal nem sempre é prevista e, conseqüentemente, os avaliados, no caso dos alunos, não sabem que estão sendo avaliados” (VILLAS BOAS, 2005, p. 23). Segundo essa autora, não há sobre a avaliação informal um planejamento com instrumentos previamente definidos para a coleta de dados, como acontece com a avaliação formal.

Essa avaliação é organizada com um planejamento que define suas ações e, no caso das instituições educacionais, tem como fim a demonstração de resultados que são definidos por notas e menções. Os sujeitos envolvidos, professor, aluno, equipe pedagógica e os pais, têm conhecimento da sua ocorrência e, como aponta Ferreira (2009), acaba gerando alterações na rotina escolar com um “clima ritualístico”.

Hadji (2001) apresenta algumas concepções de avaliação que se assemelham às características da avaliação formal. A avaliação cumulativa é caracterizada por esse autor

como “a avaliação que ocorre depois da ação” (HADJI, 2001, p. 19). Trata-se de uma referência ao que é observado nas práticas escolares, em que a avaliação é realizada após a conclusão da apresentação dos conteúdos e, assim, é “sempre terminal”, segundo o autor; produto de uma verificação sobre o que foi adquirido pelos alunos para que seja possível expedir a sua certificação.

A certificação é apresentada com destaque, pois essa avaliação “tem [sempre] intenção certificativa (quer haja ou não emissão efetiva de um diploma)” (HADJI, 2001, p. 19). Atua, dessa forma, sobre uma exigência social, como na concepção do autor sobre a avaliação normativa. Esta avaliação envolve-se com uma organização social, orientada pelas normas sociais, que definem a sua execução.

Semelhante a essa avaliação, o autor demonstra o conceito de avaliação instituída. A avaliação instituída também ocorre pelo uso de provas e “repousa sobre a operacionalização de uma instrumentação específica” (HADJI, 2001, p.17). Nessa perspectiva, as provas são os instrumentos que possibilitam a produção de resultados que fornecerão base para a produção de julgamentos, uma vez que sua “ambição é situar os indivíduos uns em relação aos outros [de modo que] [...], as respostas de um indivíduo são apreciadas em comparação com aquelas de um grupo de referência, que definem uma tabela de classificação” (HADJI, 2001, p. 18).

A avaliação informal possui uma concepção completamente diferente da formal. É utilizada, segundo Villas Boas (2005), com maior frequência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental e ocorre pela interação entre professor e aluno, permitindo que ambos desenvolvam uma relação mais próxima e, assim, o professor poderá conhecer melhor seus alunos.

Para a realização da avaliação informal não é necessário um planejamento sistemático. De acordo com Villas Boas (2005), o professor estará à disposição dos alunos e no desenvolvimento das interações são observadas as dificuldades e necessidades dos alunos, as quais fundamentam a atuação do professor que deverá estar atento para percebê-las e registrá-las.

Dessa forma, o desenvolvimento da avaliação na abordagem informal não gera nenhuma alteração na rotina da sala de aula, uma vez que os momentos de avaliação ocorrem de maneira mais natural no cotidiano da sala de aula; com as dúvidas dos alunos e observações do professor nas atividades. A avaliação formal, ao contrário, é marcada pelas “semanas de provas”, as quais, como aponta Alves (2006), alteram a organização da escola:

toda a rotina escolar é alterada, para este evento. Há toda uma preocupação para que esta semana ocorra: todos os alunos fazem prova da mesma disciplina em um único dia, para evitar a troca de informações; os professores são deslocados de suas funções de Magistério para se tornarem bedéis [...], os alunos sentam-se enfileirados e, em silêncio, aguardam a solene entrega do instrumento de avaliação: a prova; os alunos não podem tirar dúvidas, pois o professor que “vigia” sua prova muitas vezes não tem segurança ou conhecimento suficiente para esclarecer; geralmente não há aula, só a aplicação das provas; os alunos “saem mais cedo” (ou logo após a prova) etc. (ALVES, 2006, p. 58)

Percebe-se, assim, que a realização das avaliações formais gera tumulto no cotidiano da escola, que é alterado antes mesmo da aplicação das provas, com as revisões em sala e as pressões para que os alunos estudem. A aprendizagem e a relação entre professor e aluno ficam em segundo plano, priorizando apenas os resultados.

Apesar de estar envolvida com momentos de destaque na rotina escolar, a avaliação formal, segundo Villas Boas (2005), ocupa muito menos tempo do que a avaliação informal. Esta avaliação acontece a todo o momento, não só na escola, como também no cotidiano e com todas as pessoas. Na escola, no entanto, ocorre com mais frequência partindo do professor para os alunos. Porém, é preciso compreender que os alunos também avaliam os seus professores, colegas e o trabalho pedagógico. A autora aponta que o que acontece é o não aproveitamento dessas apreciações, gerada pelo entendimento de que a avaliação serve para atribuir nota e para aprovar e reprovar os alunos.

Diante da sua atuação e do que representa em sala de aula, a avaliação informal necessita de um maior cuidado do professor e, como aponta Vilas Boas (2005), ética e responsabilidade. Ao manifestar suas capacidades e fragilidades, o aluno está se expondo para o professor e este deverá ter consciência da necessidade de que a relação com seus alunos esteja direcionada sobre o desenvolvimento e avanço deles. Assim, deverá tomar cuidado com situações que possam abalar a confiança dessa relação, como apelidos e rótulos, os quais poderão afetar os alunos e desestimulá-los.

Alves (2006) aponta que “os comentários emitidos em sala de aula e na escola são merecedores de toda atenção, como o são os procedimentos avaliativos formais” (ALVES, 2006, 58). Dessa forma, destaca-se a relevância dos comentários promovidos em sala, pois segundo Villas Boas (2007), “os julgamentos que são feitos têm muitas consequências, algumas positivas e outras negativas” (VILLAS BOAS, 2007, p. 10). Assim, o cuidado sobre os comentários promovidos pelo professor e as caracterizações sobre os alunos é de extrema importância, visto que as crianças estão em processo de formação do seu autoconceito, podendo gerar atuações danosas sobre essa constituição.

A interação entre professor e aluno, assim, deve possibilitar uma maior integração e afinidade entre esses dois sujeitos, permitindo, dessa forma, que o professor aja para fins de encorajamento e que contribua para a motivação de seus alunos, captando a aprendizagem e visualizando suas necessidades. Apesar de suas diferenças, as avaliações formais e informais podem ser utilizadas em conjunto. Segundo Villas Boas (2005):

Tanto a avaliação formal, quanto a informal são importantes, devendo ser empregadas no momento certo e da maneira adequada. Precisamos avançar nosso entendimento sobre cada uma delas, a forma de desenvolvê-las, assim, como precisamos saber articular os resultados obtidos por ambas. A relevância da utilização das duas está no fato de que o aluno demonstra sua aprendizagem em forma de diversas linguagens: escrita, oral, gráfica, estética, corporal etc. A avaliação formal é insuficiente para abranger todos os estilos de aprendizagem. A informal pode complementá-la. (VILLAS BOAS, 2005, p. 29)

Freitas (2005) complementa essa perspectiva e descreve que “no plano de avaliação informal, estão os juízos de valor invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais e são construídos pelos professores e alunos nas interações diárias” (FREITAS, 2005 *apud* ALVES, 2006, p. 57). As avaliações informais, como já apresentado, estão presentes em todos os momentos da vida, com a promoção de julgamentos e apreciações (VILLAS BOAS, 2005). No desenvolvimento das atividades e relações na escola não é diferente, não importa qual seja a metodologia de avaliação utilizada. O professor, ao longo do desenvolvimento de seu trabalho, e, assim, das relações com os seus alunos, acaba construindo uma compreensão sobre os seus alunos, identificando suas características, dificuldades e potencialidades.

Dessa forma, segundo Alves (2006), “desenvolve-se uma maneira de avaliar o aluno formal e informalmente”, tendo uma compreensão maior sobre as demonstrações dos alunos. A autora destaca que, nessa perspectiva, “o processo e o produto são levados em consideração e não só o produto” (ALVES, 2006, p. 58). Trata-se, assim, de uma integração entre as duas modalidades de avaliação, em que o professor analisa o aluno sobre diferentes perspectivas e a avaliação formal deixa de ser a representação de um produto, tornando-se, de maneira mais subjetiva, uma referência sobre o aluno e sua aprendizagem.

Villas Boas (2005) apresenta que a atuação do professor sobre essa integração deve, novamente, partir de um trabalho responsável e ético, uma vez que a “avaliação informal dá grande flexibilidade de julgamento ao professor”. A autora discute esse tema sobre as práticas visualizadas de “arredondamento” de notas, realizados por apreciações orientadas por “critérios por ele [professor] definidos e nem sempre explicitados”. Assim, a autora salienta

que “a avaliação informal é muito importante e pode ser uma grande aliada do aluno e do professor, se for empregada adequadamente” (VILLAS BOAS, 2005, p. 23).

4. Relações entre a avaliação escolar e os processos de ensino e aprendizagem

A avaliação escolar deve estar articulada com um projeto de ensino, adquirindo sentido quando integrada a uma prática que esteja a serviço da aprendizagem. Conforme Villas Boas (2005), a avaliação e a aprendizagem devem andar juntas, não havendo sobreposições entre as suas funções.

Luckesi (2011) apresenta contribuições muito sensíveis e valiosas a respeito da discussão sobre as práticas das avaliações utilizadas, de maneira geral, nas escolas. Em uma pesquisa realizada por esse autor, foi acompanhado um grupo de crianças na Educação Básica. Elas saíram de uma escola de Educação Infantil e anos iniciais (do Maternal até a quarta série/quinto ano), passando para a quinta série (sexto ano) em outra escola. O autor destaca que visualizou algumas mudanças nas perspectivas das crianças sobre a escola, percebendo que elas passaram a se preocupar com notas, justificando que “elas vinham de uma experiência de investimento no processo e passaram por uma experiência de investimento no futuro” (LUCKESI, 2011, p. 61).

O exposto leva a seguinte reflexão: o que acontece nas escolas que transformam essas abordagens? Para Luckesi (2011), a escola se fundamenta pelo ato de examinar, o qual tem como função a classificação do aluno entre “aprovado e reprovado”, ou sobre uma escala de graus, com notas de zero a dez. Assim, “o ato de examinar não se preocupa com qualidade, mas somente a demonstração e classificação dos que aprendem e dos que não aprendem [...] só deseja saber o que o educando já aprendeu; o que ele não aprendeu não traz nenhum interesse” (LUCKESI, 2011, p. 62).

Isso sinaliza que parece haver uma preocupação limitada sobre os conhecimentos e aprendizagens dos alunos, sem o investimento no processo, focalizando-se, apenas, no produto. Configura-se, dessa forma, a imposição da autoridade do sistema escolar que está centrada no “tirar nota” e não no “aprender”. O autor destaca que o “bom ensino é o ensino de qualidade que investe no processo e, por isso, chega a produtos significativos e satisfatórios” (LUCKESI, 2011, p. 64)

Ferreira (2009) parece concordar com o posicionamento de Luckesi ao afirmar que o cotidiano escolar está todo permeado pela prática do exame, distanciando da função diagnóstica ou formativa, de modo que:

o que deveria ser usado como diagnóstico, acompanhamento e mediação da aprendizagem, passa a ser utilizado como um fim, com objetivos promocionais. O professor dá a matéria, aplica o teste ou prova, muitas vezes realizados em situações de ansiedade, atribui a nota e encerra o ato de avaliar. (FERREIRA, 2009, p. 42)

Para a autora, a função principal da escola é ensinar, e a avaliação tem ocupado espaço fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Isso gera uma predominância da avaliação sobre as demais práticas vivenciadas na escola e, por meio dela, são estabelecidas relações de poder da escola e do professor. O controle promovido pela avaliação é abordado por Souza (1993): “se o ritual é improdutivo quando se considera o papel da avaliação como meio de promover o aprimoramento pedagógico, é produtivo e eficiente como meio de controlar e adaptar as condutas sociais dos alunos” (SOUZA, 1993 *apud* FERREIRA, 2009, p. 44). Essa questão é visualizada em “ameaças” promovidas pelos professores em momentos anteriores à realização das avaliações, com comentários como: “quero ver como vai ser na hora da prova”, “desse jeito não vai passar de ano”, dentre outros que envolvem inferências sobre as notas dos alunos e possíveis repreensões dos pais.

Segundo Ferreira (2009), a prática da avaliação nas escolas constitui-se de maneira reprodutivista e reducionista, formada pela sequência do processo: transmitir, assimilar, memorizar e reproduzir conhecimentos, de modo que, “na escola, esse processo ganha vida através dos instrumentos de avaliação não problematizadores, com questões que induzem à memorização, sem um significado real para a vida dos alunos” (FERREIRA, 2009, p. 45). O caráter reducionista refere-se à organização em períodos distintos e determinados dentro do ano e com a finalidade de classificação, promovendo apenas a apreciação final do desempenho do aluno, como se a avaliação não constituísse parte integrante do processo educativo. A utilização da prova ou exame como únicos instrumentos, segundo a autora, reduzem a avaliação aos aspectos cognitivos, desconsiderando que o processo educativo é mais amplo e não recai apenas na aquisição de conhecimentos.

Outro elemento importante de discussão envolve-se com as possibilidades do professor sobre o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. Para Perrenoud (2000), “o que parece evidente no plano dos princípios é, na realidade, extremamente difícil nas condições da ação cotidiana, de modo que a progressão é frequentemente limitada ao ano letivo, se não às atividades em andamento e ao capítulo aberto no programa” (PERRENOUD, 2000, p. 42). O professor precisa, dessa forma, equilibrar-se entre os prazos definidos e as ações necessárias para a promoção do ensino. Romão destaca que:

no caso brasileiro, os momentos de verificação e registro dessas terminalidades parciais [avaliações ao final de uma unidade] são, rígida e burocraticamente, estabelecidos pelo sistema na periodicidade mensal (anteriormente) e bimestral (nos dias de hoje). Em outras palavras, a rigidez dos momentos dos registros escolares se impôs aos momentos de verificação da aprendizagem, desconhecendo-se totalmente as conveniências didático- pedagógicas. Como o professor “tem de entregar, na secretaria da escola, as notas dos alunos” ao final de cada bimestre não importa que ele esteja nomeio de uma unidade. Se o que já desenvolveu com os alunos ainda depende de mais alguns passos para complementar um pré- requisito, ele não pode adiar a avaliação, porque é pressionado pelos prazos burocráticos. (ROMÃO, 2011, p. 85- 86)

Nesse sentido, o professor não possui autonomia no desenvolvimento de seu trabalho e as especificidades da sua turma não são levadas em consideração, pois o seu ritmo de trabalho é orientado pelos prazos que lhe são impostos. O ensino perde-se em meio às cobranças, pois os conteúdos têm que ser apresentados em tempo hábil para a realização das provas. Inverte-se, assim, o percurso “natural”, em que a avaliação é promovida para analisar a aprendizagem dos alunos, mas a avaliação se torna uma meta a ser atingida. Algumas escolas elaboram suas avaliações meses antes da data prevista para a sua aplicação, confirmando a alteração dos procedimentos metodológicos do planejamento do professor, uma vez que, os conteúdos são direcionados para a realização das provas.

Segundo Romão (2011), esse fato é gerado pela “média final, calculada com base nos dados dos registros periódicos realizados em intervalos cuja uniformidade responde aos interesses da burocracia, mas desconhece os ritmos do processo de ensino- aprendizagem” (ROMÃO, 2011, p. 86). Sobre os registros periódicos, pode-se inferir que está envolvido com as atividades realizadas durante o período estabelecido: mensal, bimestral ou semestral.

Hoffmann (2011) discute a respeito das notas indicadas sobre essas atividades e do seu uso pelos professores. Para a autora, os professores utilizam a nota como uma necessidade de apresentarem evidências comprováveis dos alunos para tomarem decisões finais, como a aprovação ou reprovação.

A necessidade de atribuição de notas, no entanto, gera uma imprecisão sobre os critérios para a sua atribuição, de modo que, segundo a autora, os parâmetros são elaborados pelos próprios professores, não existindo uma referência. Constituem-se, assim, de maneira subjetiva e correspondente a cada professor, sendo diferentes entre um professor e outro. A autora destaca também o uso do método comparativo para a atribuição de notas, de modo que um aluno é apreciado como modelo e com base em suas características são atribuídas as notas dos demais alunos; “conforme forem piores ou melhores do que ele” (HOFFMANN, 2012, p. 49).

É verificada, segundo a autora, uma incoerência nos usos das notas e testes, incompatíveis com suas fundamentações voltadas para a aprendizagem. Os testes deveriam ser utilizados como instrumentos de investigação e não de constatação e mensuração dos resultados, com uma consequente atribuição de valor numérico. Trata-se de um recurso importante para o professor promover análise sobre a aprendizagem de seus alunos e a busca por elementos que mostrem suas dificuldades e possibilite a sua superação.

Para Hoffmann (2012): “testes únicos, provas finais, notas irrecorríveis são situações que exemplificam a compreensão equivocada do uso do teste e da medida conivente a uma definição de avaliação como julgamento de resultados” (HOFFMANN, 2012, p. 60).

Segundo a autora, essa perspectiva dos testes está relacionada com uma abordagem “sentenciada” referente à correção das atividades, pois “trabalham com os absolutamente certos e errados, sem perceber qualquer parâmetro intermediário entre tais conceitos” (HOFFMANN, 2012, p. 88). Nessas atitudes, a escola enaltece os procedimentos competitivos e classificatórios, estabelecendo, segundo a autora, a ordem hierárquica de preferência sobre o acerto e depois o erro. Tem-se, assim, a valorização dos acertos das tarefas, mas o apontamento dos erros, seguidos, muitas vezes, por recriminações, considerando-os inaceitáveis ou incompreensíveis para o professor.

Pode-se observar que o destaque sobre os erros ocorre de maneira desequilibrada em comparação à promoção de valorização dos acertos. A correção, segundo a autora, também pode gerar interferência na relação das crianças sobre seus acertos e erros, com base na atuação do professor:

Muito cedo, portanto, o aluno se recrimina a cada erro que comete [...] A solicitação de certo/errado revela sua insegurança e a necessidade da palavra final de um adulto diante de tudo o que venha a fazer. O seu trabalho deixa de ter um valor em si mesmo, para ter o valor atribuído por outrem. (HOFFMANN, 2011, p. 89-90)

Os erros, para Luckesi (2011), estão relacionados com a existência de um padrão considerado correto, de modo que, “sem padrão não há erro” (LUCKESI, 2011, p. 195). Segundo o autor, frequentemente, o erro está envolvido com a prática de castigos, que geram um clima de medo, tensão e ansiedade entre os alunos. Como exemplo desses castigos ele cita: gozação sobre os alunos que não foram bem na prova; ridicularização de um erro; ameaça de reprovação e teste “relâmpago”. Tais atitudes podem gerar nos alunos, segundo o autor, uma compreensão culposa da vida, pois além de serem castigados por outros, também

sofrem, muitas vezes, com a autopunição. Hoffmann (2011) complementa essa perspectiva quando diz que:

A avaliação tem se caracterizado como disciplinadora, punitiva e discriminatória, como decorrência, essencialmente, da ação corretiva do professor e os enunciados que emite a partir dessa correção [...] As crianças comparam as tarefas entre si, o número de estrelinhas, os décimos e os centésimos. Classificam-se, eles mesmos, em burros, inteligentes e **têm sua autoestima abalada a ponto de surgirem bloqueios intransponíveis**. (HOFFMANN, 2011, p. 100, grifo nosso)

Dessa forma, é possível reconhecer que existe uma complexidade envolvida nas relações construídas na sala de aula, evidenciando que as ações promovidas nesse espaço incidem sobre o ensino e a aprendizagem. Sendo assim, um questionamento torna-se pertinente: De que forma essas relações contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos? Essa questão está relacionada com a perspectiva apresentada por Oliveira (2000) delineada sobre o estudo das obras de Vygotsky.

Para esse teórico, a aprendizagem está relacionada com o desenvolvimento do indivíduo e intimamente envolvida com as relações que são desenvolvidas com o ambiente sociocultural a que o indivíduo pertence. Segundo Oliveira (2000), Vygotsky apresenta três momentos importantes no desenvolvimento da criança: o *nível de desenvolvimento potencial*, o *nível de desenvolvimento real*, e a *zona de desenvolvimento proximal*.

O primeiro conceito, nível de desenvolvimento potencial, está relacionado com as capacidades da criança em desempenhar atividades com a ajuda de outras pessoas, adultos ou outras crianças que possuam maior habilidade sobre determinadas atividades. O nível de desenvolvimento real está relacionado com a aptidão das crianças em realizar tarefas de forma independente, com um conhecimento já alcançado sobre o desempenho dessa tarefa. Já a zona de desenvolvimento proximal, constitui-se pelos dois conceitos, sendo:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1978 *apud* OLIVEIRA, 2000)

A zona de desenvolvimento proximal é, então, um importante conceito e está relacionado, em sala de aula, com as interações que são desenvolvidas entre os professores e seus alunos e os pares, aluno-aluno. Segundo Oliveira (2000), o professor tem papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, promovendo, dessa forma, avanços que não ocorreriam espontaneamente. Nessa perspectiva, as intervenções promovidas

por agentes sociais, professor e demais crianças, é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo. Branco (1993) acrescenta a essa perspectiva ao dizer que as funções mentais superiores do indivíduo, isto é, a linguagem, atenção, emoção e pensamento, possuem origem social e, nesse sentido, têm em sua gênese as interações sociais.

Assim, é possível compreender que a sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem estão fundamentados em relações essenciais entre os sujeitos participantes agindo construtivamente sobre todas as ações que são promovidas no âmbito desse espaço. Pode-se prever, com isso, que a avaliação escolar se torna um elemento importante e que age sobre essas interações.

Para tanto, Luckesi (2011) propõe que a avaliação da aprendizagem escolar seja promovida sobre outra perspectiva, a de um ato amoroso.

O ato amoroso é um ato que acolhe ações, alegrias e dores como eles são; acolhe para permitir que cada coisa seja o que é, neste momento. Por acolher a situação como ela é, o ato amoroso tem a característica de não julgar [...] Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo e inclusivo. (LUCKESI, 2011, p. 204-205)

Trata-se de uma perspectiva de avaliação fundamentada sobre a aprendizagem e direcionada para uma relação mais próxima e harmônica entre o professor e seus alunos, o que gera inquietações acerca das mediações que a avaliação pode assumir para os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, alguns questionamentos se tornaram objeto deste trabalho: o que é avaliação para os alunos? Como eles relacionam as práticas avaliativas e sua aprendizagem? O que a escola representa para a sua vida e constituição como sujeitos sociais? Foi no intuito de conhecer mais sobre a concepção dos alunos, ainda em início de escolarização, sobre os processos de avaliação escolar e aprendizagem que os objetivos e a pesquisa apresentados a seguir, se delineiam.

OBJETIVOS

Diante da temática pretendida para ser analisada, referente às perspectivas das crianças de quarto ano do Ensino Fundamental sobre os processos de avaliação escolar e aprendizagem, foram elaborados objetivos que orientaram a pesquisa e os estudos teóricos sobre o tema.

Objetivo Geral

Compreender o significado da avaliação escolar para crianças de quarto ano do Ensino Fundamental, as relações que elas estabelecem entre avaliação e aprendizagem e subjetividade.

Objetivos específicos

1. Analisar os significados da avaliação escolar na narrativa das crianças;
2. Identificar o conceito de aprendizagem escolar para as crianças participantes e
3. Analisar como as crianças estabelecem relações entre aprendizagem e avaliação escolar e como elas se veem no processo.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

*“O saber a gente aprende com os mestres e os livros.
A sabedoria, se aprende é com a vida e com os humildes”.*
Cora Coralina.

A pesquisa social, segundo Gil (2010), é um processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social. Essa definição envolve-se com a concepção de Minayo (2010), segundo a qual o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo, considerando-se o dinamismo e riqueza de significados presentes na vida individual e coletiva. Essa autora define, ainda, metodologia como:

O caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sensibilidade). (MINAYO, 2010, p. 14)

No presente trabalho foram investigadas as concepções e significados das crianças sobre as práticas de avaliação e a construção de sua aprendizagem e as formas como elas constituíam concepções de si mesmas na dinâmica desse contexto. Para tanto, o estudo se baseou em fundamentações da pesquisa qualitativa com imersão em um “campo natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 11).

Essa imersão ocorreu em uma escola pública do Distrito Federal. Além das visitas para observação da dinâmica da sala de aula, foi orientada pela prática de pesquisa por meio de três encontros focais e entrevista individual com as crianças. Conforme Richardson (1999), esses recursos tiveram como preocupação a compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos participantes, concepção da pesquisa qualitativa.

2.1 Contexto de pesquisa

O projeto da pesquisa foi elaborado inicialmente para uma turma de 3º ano de uma escola particular, na qual estavam sendo desenvolvidas as atividades do Estágio

Supervisionado Obrigatório pela pesquisadora. Entretanto, diante da dificuldade encontrada para que fossem desenvolvidos os procedimentos empíricos, a aplicação da pesquisa teve que ser alterada para outra instituição.

Entre as razões para a escolha da instituição pesquisada esteve a localização e a receptividade encontrada desde o primeiro contato, em que foi permitida a entrada na escola e o desenvolvimento da pesquisa em todos os seus processos. Trata-se de uma Escola Classe localizada em uma região administrativa do DF, contando com uma estrutura física excelente; com quantidade apropriada de salas para os diferentes níveis de ensino que são atendidos, além de estarem em ótimo estado de conservação por uma recente reforma que contemplou também os espaços lúdicos como o pátio e a quadra, segundo a vice-diretora. Possui também sala de leitura e sala de recursos.

A turma escolhida para imersão empírica foi uma de 4º ano do turno vespertino, da qual o professor regente foi muito receptivo e permitiu o completo acesso às crianças e disponibilidade para o desenvolvimento de todos os encontros durante o horário regular da aula. Fazem parte da turma 24 crianças de nove a 13 anos.

2.2 Os sujeitos

No primeiro dia de observação na turma, o professor permitiu que a pesquisadora fizesse a sua apresentação, explicando que se tratava da realização de um trabalho que precisaria da participação das crianças para que fosse desenvolvido. Em seguida a pesquisadora promoveu uma aproximação das crianças por meio de visitas que permitiram o acompanhamento da rotina da sala e conversas informais.

Para que fossem observadas as *perspectivas de crianças do quarto ano do ensino fundamental sobre os processos de avaliação escolar e aprendizagem* foi necessário um contato mais próximo com um grupo de crianças, realizado por três encontros de grupos focais e uma entrevista individual.

Inicialmente a proposta era da participação de seis crianças de ambos os sexos. Respeitando-se os procedimentos éticos, foi encaminhado para os responsáveis o Termo de Consentimento para menor de idade com a explicação da pesquisa e seus processos de realização. Entretanto, no dia marcado para o primeiro encontro, foram entregues, apenas, três autorizações das seis encaminhadas.

Desta forma, outras crianças foram convidadas e, na segunda data marcada para o primeiro encontro, recebemos mais cinco autorizações, constituindo o grupo com oito crianças: cinco meninas e três meninos.

O professor regente participou da pesquisa por meio da resolução de um questionário para fins de caracterização do contexto da pesquisa com as perspectivas do professor sobre a sua turma e os procedimentos envolvidos na avaliação e aprendizagem de seus alunos.

2.2.1 As crianças

As crianças foram o alvo principal da pesquisa, preocupando-se em obter as suas representações e significados sobre a avaliação escolar e sua aprendizagem. Elas foram selecionadas mediante convite e demonstração de interesse na participação, sendo agentes ativos durante todo o processo, de modo que foram consideradas suas sugestões e propostas.

O grupo formado para a pesquisa contou com a participação de oito crianças de nove a 13 anos, sendo cinco meninas e três meninos. A Tabela 3 traz características das crianças a partir de observações realizadas durante os encontros. Os seus nomes são fictícios a fim de preservar suas identidades.

Tabela 3- Sujeitos da pesquisa: crianças

Criança	Idade	Características
Carolina	9 anos	Criança meiga com temperamento forte; demonstrava suas opiniões com determinação e embate, por vezes, com as dos colegas.
Bruna	9 anos	Apresenta-se de maneira mais introspectiva, porém participou das discussões e da interação com os colegas.
Fernando	9 anos	Sensível e tímido com pouco posicionamento espontâneo, mas com construções de ideias inteligentes.
Mariana	9 anos	Foi indicada pelo professor para participar da pesquisa por ser considerada por ele uma boa aluna, com participação em sala e notas boas. Ao longo dos encontros, demonstrou-se carinhosa com a presença da pesquisadora teve uma boa participação com comentários sobre seus sentimentos e vivências.
Monique	9 anos	Espontânea e participativa com comentários criativos e sinceros.
Paulo	10 anos	Introspectivo com uma participação mais tímida.
Samara	9 anos	Carismática com posicionamentos e comentários inteligentes. Gosta muito de ler, tendo um convívio próximo com a sala de leitura, segundo comentários, podendo ser notado uma fala mais refinada.
Tadeu	13 anos	Foi indicado pelo professor porque poderia atuar como a representação de um aluno com baixo rendimento. A sua participação, contudo, demonstrou um menino sensível e fragilizado com a sua situação de repetência.

Fonte: Autora

2.2.2 O professor

O professor Bernardo² possui formação no curso de Magistério e está concluindo a sua graduação no curso de Pedagogia. Foi aprovado no concurso para professor temporário da Secretaria de Educação do ano de 2013, sendo essa a sua primeira experiência com a regência de uma sala de aula. Ele relatou, em conversa informal, que ainda se depara com muitos desafios, especialmente no relacionamento com as crianças, devido à inexperiência na área.

2.3 Procedimentos metodológicos e instrumentos

A entrada da pesquisadora na escola ocorreu mediante autorização da Regional de Ensino e consentimento da vice-diretora da escola. As crianças participantes foram autorizadas por seus responsáveis por meio do Termo de Consentimento para menor de idade.

Os procedimentos empíricos foram selecionados visando um maior contato com as crianças e a representação subjetiva dessas sobre os elementos envolvidos na avaliação escolar e sua aprendizagem. Para tanto ocorreram três encontros focais temáticos direcionados pelos objetivos da pesquisa: (1) Analisar os significados da avaliação escolar na narrativa das crianças; (2) Identificar o conceito de aprendizagem escolar para as crianças participantes e (3) Analisar como as crianças estabelecem relações entre aprendizagem e avaliação escolar e como elas se veem no processo.

O roteiro da entrevista foi organizado com questões geradoras que envolviam a temática da avaliação escolar e a aprendizagem das crianças, segundo os objetivos da pesquisa, além de basear-se, também, nos comentários das crianças durante os encontros dos grupos focais. A sua aplicação aconteceu de maneira individual em dia e horário previamente combinado com o professor e as crianças participantes da pesquisa. Os procedimentos podem ser melhor visualizados na Tabela 4:

Tabela 4- Síntese dos procedimentos empíricos

Procedimento	Sujeitos	Data	Duração	Instrumento
Grupo Focal 1	Crianças participantes	23/08/2013	45 minutos	Plano de atividade
Grupo Focal 2	Crianças participantes	28/08/2013	50 minutos	Plano de atividade
Grupo Focal 3	Crianças participantes	06/09/2013	35 minutos	Plano de atividade
Entrevista individual	Crianças participantes	11/09/2013	2h40min	Roteiro de entrevista
Questionário	Professor regente	23/08/2013	-	Questionário

Fonte: Autora

² Para preservar a identidade do professor, o nome adotado é fictício.

2.3.1 Grupo focal

Este método empírico é uma das abordagens da pesquisa qualitativa, sendo definido por Parasuraman (1986) *apud* Giovinazzo (2007) como “uma discussão objetiva conduzida ou moderada que introduza um tópico a um grupo de respondentes e direciona sua discussão sobre o tema de uma maneira natural” (PARASURAMAN, 1986 *apud* GIOVINAZZO, 2007). Para o planejamento dos encontros dos grupos focais, foram elaborados planos de atividades orientados pelos objetivos da pesquisa e por instrumentos que possibilitasse o desenvolvimento das discussões.

No primeiro encontro, o objetivo era *analisar os significados da avaliação escolar na narrativa das crianças*. O instrumento motivacional utilizado foi o material pessoal da pesquisadora: provas, atividades e boletins escolares dos anos iniciais para que pudessem analisá-los, desenvolver a atividade de “apresentação das atividades avaliativas praticadas na sala de aula” e promover um debate com questões relacionadas ao tema.

Para o segundo encontro, com o objetivo de *identificar o conceito de aprendizagem escolar para as crianças participantes*, a pesquisadora apresentou às crianças o vídeo “Chico Bento na Escola” que possui como temática uma situação de resolução de atividade pela personagem principal, envolvido por conflitos com os colegas até a descoberta da resposta da questão. Por meio dos desdobramentos do vídeo, foi possível desenvolver discussões com as crianças sobre as concepções delas sobre suas aprendizagens.

O último encontro de grupo focal integrava os dois encontros anteriores com a temática de *analisar como as crianças estabelecem relações entre aprendizagem e avaliação escolar e como elas se veem no processo*. Posterior à retomada de questões importantes das discussões anteriores, as crianças desenvolveram uma atividade em que assumiam o papel de professor e criavam uma atividade avaliativa com base em habilidades pessoais relatadas. Essa atividade propiciou a abordagem de outras análises e debate.

Conforme Giovinazzo (2007):

O foco ou objetivo de análise é a interação dentro do grupo. Os participantes influenciam uns aos outros pelas respostas às ideias e colocações durante a discussão, estimulados por comentários ou questões fornecidas pelo moderador. (GIOVINAZZO, 2007, p. 4)

Essa foi uma característica muito importante para o desenvolvimento das atividades e discussões nos encontros, pois as interações das crianças possibilitaram maior envolvimento e

riqueza nos seus comentários. O plano de atividades foi utilizado como orientação para o desenvolvimento do processo, mas a integração do grupo, a exposição de suas experiências e vivências na sala e no cotidiano geraram outros questionamentos que contribuíram para os debates.

2.3.2 Entrevista individual com as crianças

A entrevista é uma ferramenta muito utilizada na pesquisa qualitativa. Segundo Oliveira (2010), é classificada em três tipos: *entrevista estruturada*, *entrevista aberta* e *entrevista semi-estruturada*. Este último foi empregado para o desenvolvimento desta pesquisa, de modo que foram desenvolvidos tópicos de conversas, com questões que permitiam respostas subjetivas, constituindo-se de maneira diferenciada para o encontro com cada uma das crianças.

Para a construção do roteiro das entrevistas, foram considerados os objetivos geral e específicos para a formulação das perguntas, além das observações promovidas nas visitas, a fim de contextualizar a conversa e direcioná-la para uma abordagem sobre as vivências das crianças em sala de aula.

As conversas desenvolvidas nos grupos focais também foram importantes para a estruturação do roteiro das entrevistas, de modo que foram considerados temas discutidos nos encontros e questões que apareceram de maneira particular sobre cada criança, sendo retomadas de maneira mais pontual nos encontros individuais da entrevista.

Os instrumentos de pesquisa auxiliaram na busca para contemplar os objetivos propostos, buscando-se uma aproximação com as crianças e identificar as suas concepções sobre avaliação e aprendizagem. No próximo capítulo serão apresentados os resultados obtidos em todos os procedimentos da pesquisa; grupos focais, entrevistas individuais e o questionário do professor, promovendo-se análise com a abordagem teórica envolvida ao tema.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES

*“Eles podem ser danados, mas se eles quiserem
aprender, aí eles iriam mudar.”*

Samara

A proposta da pesquisa empírica teve como alvo principal o desenvolvimento de integração e interação com as crianças de quarto ano de uma escola pública localizada no Distrito Federal, com a preocupação sobre a investigação sobre as suas concepções e significações acerca da avaliação escolar e a construção de sua aprendizagem. O presente capítulo apresenta os resultados das discussões e dos procedimentos empíricos realizados.

A apresentação dos resultados está organizada de acordo com os procedimentos realizados, na sequência em que ocorreram: (1) Grupos Focais, (2) Entrevistas individuais com as crianças e (3) Questionário com o professor regente.

3.1 Grupo Focal

A realização dos encontros de grupo focal contou com a participação ativa das crianças de modo que foram consideradas suas sugestões e interesses. No primeiro encontro, foi estabelecido o combinado, segundo a proposta de uma criança, de que os locais para a realização dos encontros seriam acertados por indicações delas. A disposição do grupo, de maneira geral, ocorreu com a formação de um círculo, de modo que facilitava a observação de todas as crianças, a inter-relação entre elas e melhor posicionamento do dispositivo para a gravação do áudio.

Com essa organização, foi possível desenvolver a interação com os instrumentos levados, como no caso dos materiais avaliativos pessoais da pesquisadora quando esta estava nos anos iniciais e do computador com o vídeo. Para a realização das atividades, as crianças ficaram à vontade para escolher a melhor forma para a sua execução e, com a sua conclusão, de maneira natural retornaram para as posições anteriores e a retomada do círculo.

3.1.1 Primeira sessão do grupo focal

O primeiro encontro do grupo focal foi realizado no dia 23 de agosto. Neste dia o aluno Tadeu não pode participar, pois estava na sala da direção, com isso, participaram as outras sete crianças do grupo, que foram reunidas após o retorno do lanche. A pesquisadora, inicialmente, perguntou a elas onde gostariam de desenvolver a conversa, sendo apresentados, por elas, dois locais. Diante da quantidade de crianças que sugeriram um mesmo local, o grupo encaminhou-se para essa escolha. O local era atrás de salas de aula, em um espaço com um gramado e uma calçada. As crianças foram convidadas a se sentarem e formarem uma roda juntamente à pesquisadora. Foi definido, conforme solicitação de uma das crianças, que os encontros seriam realizados em diferentes locais, os quais foram combinados posteriormente.

O objetivo desse encontro foi "analisar os significados da avaliação escolar na narrativa das crianças". Inicialmente, foi promovida a apresentação do sentido dos encontros, demonstrando a necessidade de que as crianças ajudassem a pesquisadora a compreender como aprendem e como é a escola para elas. A conversa foi iniciada com a apresentação do material pessoal da pesquisadora: provas, boletins e atividades escolares. Esse material é relativo à quarta série do processo educacional da pesquisadora, sendo que, na época, foi desejado guardar como recordação as provas e boletins que tinham notas máximas ou próximas às máximas.

Por meio das análises das crianças, que ficaram livres para manusear e observar os materiais, foi desenvolvida conversa sobre como elas acharam que a pesquisadora era quando aluna. As crianças, de maneira geral, caracterizaram-na como uma boa aluna, considerando que notas eram "altas".

Quando perguntado a respeito de suas concepções sobre um bom e mau aluno, Monique relacionou essa característica com a de um aluno que se comportava e tirava notas altas. Pode-se dizer que essa concepção está envolvida com uma avaliação informal baseada em padrões que são comumente apresentados e caracterizam os alunos segundo os seus comportamentos e suas notas; uma exigência social e que se destaca apenas sobre os resultados com maior valor.

A Samara, contudo, apresentou uma descrição interessante, em que, segundo ela, "ser um bom aluno é tentar melhorar", de modo que, "se você errou alguma coisa, você pode tentar melhorar no que você errou". O comentário dela foi além do demonstrado por outras crianças, superando a relação entre nota alta- aprendizagem- bom aluno. Demonstrou uma

noção mais consciente sobre a atuação dos alunos, e que pode possibilitar um desejo de melhora sobre as dificuldades encontradas anteriormente.

Após essa discussão, foi solicitado às crianças que contassem sobre as suas atividades avaliativas, com a livre escolha sobre desenho ou narração. O que foi apresentado por elas, no entanto, estava relacionado muito mais com os conteúdos das disciplinas. Com isso, a pesquisadora também participou do momento de resolução da atividade, fazendo um desenho com um personagem sentado com um papel em cima da mesa escrito “prova” e outro personagem em pé o observando. A partir desse desenho, foi desenvolvido debate com questões relacionadas com a experiência das crianças com a avaliação e das suas concepções sobre essa atividade.

Amanda: O que é a prova para vocês?

Samara: *É dificuldade.*

Carolina: *Mais ou menos difícil, mais ou menos fácil.*

Bruna: *Dá notas altas para a gente passar de ano.... É um pouquinho fácil e um pouquinho difícil. E dá nota alta para a gente passar de ano.*

Samara: *Pra mim a prova é tudo o que a gente estudou em um ano... Naquele ano, vai dar a prova. Você tem que revisar tudo pra fazer a prova.*

Carolina: *A prova é a revisão da matéria que a gente estudou no ano.*

Paulo: *A prova é coisa de aprendizes.*

Fernando: *Eu acho que é para aprender as coisas.*

Paulo: *Para aprender as coisas do passado.*

Fernando (complementando): *Para relembrar.* – Paulo concorda

No desenvolvimento desse diálogo, é possível notar nas falas das crianças a descrição de aspectos envolvidos com a prática de verificação, apresentada por Luckesi (2011). As crianças comentam sobre dificuldades e a necessidade de aferição de notas para que seja possível a continuidade no processo educacional e, assim, “passar de ano”, posicionamento relacionado com Romão (2011) que fala sobre o “credenciamento” para a continuidade nos estudos. Nessa abordagem, a avaliação se perde sobre o seu objetivo principal que é o acompanhamento da aprendizagem e ocorre uma inversão, como apontada pelas crianças, a necessidade de estudar para a realização da prova.

Nota-se que a perspectiva das crianças sobre a prova está envolvida com a função classificatória apresentada por Romão (2011), de modo que o seu objetivo estaria relacionado

com uma simplificada verificação da assimilação das crianças sobre o conteúdo. Dessa forma, torna-se um procedimento desvinculado com a prática do ensino e do cotidiano de sala de aula, sendo um momento que exige das crianças “revisar tudo para fazer a prova” (Samara). O comentário sobre a dificuldade pode confirmar esse pensamento, desvinculando a prova das atividades praticadas em sala de aula, representando algo mais complexo.

A fala do Paulo, no entanto, remete à outra concepção de avaliação, relacionada com os conceitos da função diagnóstica e da avaliação formativa, de modo que a avaliação é concebida como uma ferramenta para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos e referenciada sobre os processos de aprendizagem. Assim, a aprendizagem é o objetivo essencial, direcionado para os alunos que se encontram no processo de ensino e aprendizagem e, por isso, seria “coisa de aprendizes”. Portanto, ambos os conceitos de avaliação estão presentes, embora a visão da função classificatória de avaliação parece ser mais predominante e sobre a qual as crianças parecem ter mais clareza.

Com a conceituação das crianças sobre a prova, foi conversado sobre os processos envolvidos na sua construção e realização. Sobre os motivos do professor utilizar a prova, a resposta foi que essa servia para avaliá-los e verificar se iriam ou não passar de ano, como no caso da fala da Monique: “para ver se a gente está boa para ir para o próximo ano”. Este comentário reforça a inversão observada sobre as práticas da avaliação, de modo que a aprendizagem fica subordinada à aplicação de instrumento avaliativo e não o contrário.

Para algumas crianças, o momento de avaliação representa nervosismo, com a consequência de “branco” para a resolução de algumas questões que tiveram maior dificuldade. Esta, segundo elas, seria referente à apropriação da matéria, como pôde ser notada na fala da Samara: “porque toda aquela matéria foi difícil... Para a gente pegar foi difícil”. Neste caso, deve-se fazer uma reflexão sobre os processos relacionais envolvidos na experiência da criança com a atividade avaliativa. De alguma forma, a insegurança sinalizada por Samara pode sugerir a falta de apoio ou de sentimento de “incapacidade” na realização da atividade gerada na avaliação informal. O “branco”, pode estar sugerindo a existência de uma pressão pelo “acerto”, gerando um clima de medo, tensão e ansiedade, segundo Luckesi (2011), com uma avaliação informal com disposição desfavorável para a realização da atividade avaliativa.

Outras crianças, no entanto, não demonstraram interferência dessa atividade, superando as expectativas iniciais da pesquisadora sobre um posicionamento contrário a essa prática, de modo que algumas crianças relataram que gostam de provas e outras disseram não se incomodar. Mariana disse que fica ansiosa no começo (antes da prova), porque gosta de

fazer a prova e, com a sua conclusão, se alivia ao ver a nota que “sempre tiro só alta”. No entanto, apesar de dizer que não tem problema com essas atividades, nota-se que a nota é um referencial para ela e, com isso, um motivo de preocupação, com a valorização de resultados com valores “altos” (próximos ao máximo).

O primeiro encontro permitiu verificar a relação das crianças com as atividades avaliativas, demonstrando suas concepções e relações com o tema. Foi possível, também, um maior envolvimento com as crianças, criando um ambiente de confiança e interação, o que facilitou a ocorrência dos demais encontros, com a discussão de temas transversais envolvidos na avaliação escolar e aprendizagem das crianças. Orientados pelos objetivos seguintes: analisar os significados de aprendizagem escolar na narrativa das crianças; como elas estabelecem relações entre aprendizagem e avaliação escolar; e como elas se veem no processo.

3.1.2 Segunda sessão de grupo focal

A segunda sessão aconteceu no dia 28 de agosto com a participação de todas as crianças do grupo. O lugar indicado inicialmente teve que ser alterado pela proximidade com outra sala de aula e pela intervenção do professor que indicou outro lugar para a pesquisadora. Segundo ele, as sugestões das crianças não deveriam ser seguidas. Entretanto, em continuidade ao combinado feito, a pesquisadora optou pela vontade das crianças que indicaram um lugar que ficava próximo ao do encontro anterior.

Todos se sentaram em círculo e foi promovida, primeiramente, uma retomada do encontro anterior, para que o aluno Tadeu, que estava participando pela primeira vez, pudesse ser situado. Depois, o encontro foi iniciado com a reprodução do vídeo “Chico Bento na Escola”. O vídeo mostra uma situação em que a professora apresenta um problema matemático para o Chico Bento, e ele passa o dia todo buscando ajuda com os colegas para chegar à resposta. Os colegas não o ajudam e vão colocando outras reflexões sobre o problema descrito pela professora de forma que a questão vai ficando cada vez mais complexa, até que a personagem Rosinha dá a resposta, sem perceber, em meio a uma discussão. No dia seguinte, o Chico Bento apresentou para a professora a resposta ao problema (dada por Rosinha) e ficou orgulhoso de haver “acertado”. Porém, a professora passa um novo problema, e o personagem acaba caindo no chão em desapontamento.

As crianças acompanharam a exibição do vídeo com atenção, de modo que foi percebido que, ao longo da tentativa do personagem para a resolução da questão matemática,

a aluna Samara tentava resolvê-la também, fazendo o cálculo com seus dedos. Após o vídeo, discutiu-se sobre o que as crianças tinham achado da história e questões referentes à aprendizagem. O diálogo com as crianças envolveu vários tópicos, entre eles: aprendizagem, “cola”, o professor e a relação dos pais com as notas.

(a) Sobre a aprendizagem

Foi discutido a respeito do que tinha acontecido no vídeo: se o personagem Chico Bento teria aprendido. Para as crianças, ele não aprendeu, justificando que ele saiu perguntando para os colegas e recebeu a resposta da Rosinha. Com isso, ele não resolveu a operação, por não haver “pensado”. Segundo elas, o “pensar” caracteriza a aprendizagem. Entretanto, existem práticas ambivalentes acerca da aprendizagem e da socialização do conhecimento. Se, por um lado, elas compreendem que a aprendizagem envolve pensar, no cotidiano da sala de aula, há também situações em que as crianças interagem somente em função da resposta certa.

Com base nas ações utilizadas pelo Chico Bento para a resolução da questão da professora, as crianças apresentaram os processos empregados nas suas próprias aprendizagens em sala de aula. Elas contaram que utilizam o caderno como apoio para a resolução das atividades e também pedem auxílio para o professor e os colegas. Em alguns casos, os colegas somente passam a resposta, como disse Tadeu: “eu vou no Jorge³ (...) e pergunto quanto é tal, tal, aí ele faz a conta e me passa a questão [a resposta]”. Nesse caso, fica caracterizada uma ênfase apenas na conclusão da tarefa, priorizando a existência de uma resposta certa, sem a preocupação com o desenvolvimento do conhecimento ou aprendizagem, aquilo que envolve o “pensar” sobre a questão e a compreensão dela.

Ao mesmo tempo, segundo as crianças, os colegas contribuem para a aprendizagem, não no sentido da resposta certa, mas quando ajudam a compreender a questão, conforme pode ser destacado nos comentários da Samara:

Amanda: E na hora de fazer o dever, para quem vocês pedem ajuda?

Monique: *Às vezes eu peço ajuda para a tabuada.*

Samara: *Às vezes eu peço ajuda para o professor...*

Mariana: *Às vezes eu pego o livro.*

Amanda: E quando vocês pedem ajuda... Como vocês fazem?

³ Nome fictício

Monique: *Eu falo bem assim “professor não estou entendendo essa questão, me ajuda?”, ai ele vai lá e me ajuda.*

Samara: *Tem vezes que eu pergunto para a Carolina e ela me ajuda, ai eu consigo fazer a conta.*

Amanda: *Vocês acham que desse jeito vocês estão aprendendo?*

Samara: *Só ajudando, fazendo não. Fazendo a gente não aprende, mas ajudando sim.*

Amanda: *Quando ajuda o outro, você acha que aprende?*

Samara: *Aprende.*

É possível notar na fala das crianças a demonstração da importância que o outro pode ter para a aprendizagem como apoio na compreensão da informação. Em conformidade com os conceitos de Vygotsky, apresentados por Oliveira (2000), notam-se aspectos envolvidos com a zona de desenvolvimento proximal, em que a construção do conhecimento passa pela mediação do outro. O professor e os colegas são fontes de auxílio momentâneo para as dúvidas, especialmente quando são procurados para solicitar “ajuda”. Dessa forma, o auxílio promovido pelo professor e colegas em um primeiro momento potencializa possibilidades de aprendizagem para que a criança consiga desenvolver a atividade sozinha posteriormente.

A ideia de zona de desenvolvimento proximal pode também ser ilustrada com o seguinte relato. No primeiro ano na escola, segundo Samara, a aprendizagem ocorria por meio da intervenção da professora: “A gente escutava e não falava ao mesmo tempo que a professora. Quando a gente não entendia, a gente podia ir lá e perguntava para a professora. Aí, depois, quando a gente entendia, aí [dizia] ‘ah tá, tia, entendi’. Daí ela continuava a passar mais coisas no quadro”. Ela considera que houve mudanças dessa época para a situação atual. Agora, não é necessário perguntar tanto para a professora e há muitas coisas que ela e os colegas podem desenvolver sozinhos. Para ela, isso ocorre porque já passaram muito tempo na escola e a passagem pelas séries escolares possibilitou a eles saberem mais, o que, talvez, signifique maior independência com relação à aprendizagem escolar.

Evidencia-se, assim, a importante representação das interações que são desenvolvidas no contexto da sala de aula (Branco, 1993), especialmente no momento inicial da aprendizagem, não só da alfabetização. Por meio das relações das crianças com o professor e com os demais colegas, elas mesmas percebem a contribuição do outro para a sua aprendizagem. A fala da Samara deixa explícito o valor da socialização, de modo que, para ela, é através da relação que é promovida nas ações de colaboração que ocorre a aprendizagem, uma vez que ela considera que é só quando um ajuda o outro que se efetiva a aprendizagem.

Outra questão discutida nessa temática referiu-se às perspectivas das crianças sobre suas aprendizagens nos anos anteriores, no futuro e suas habilidades. Para elas, o primeiro ano foi importante porque “a gente aprendeu a ler, a escrever”. A Carolina descreveu, no entanto, que a aprendizagem da leitura e da escrita aconteceu com a sua irmã que é mais velha que ela: “aí, quando ela ia ler alguma palavra, ela me falava ‘essa sílaba é tal, tal’, e foi assim que eu aprendi a ler”. Este depoimento também revela a função social da alfabetização, que é estar a serviço da comunicação nas interações. É, inclusive, a socialização a primeira função da escolarização e a mais sensível às crianças no primeiro ano da escola.

O caso do Tadeu ilustra muito bem a importância das relações sociais. Ele narrou como foi o seu primeiro dia de aula na escola: “eu lembro que no primeiro dia tinha um monte de gente que eu não conhecia... Aí eu entrei tímido, aí, daqui a pouco, eu encontrei uma colega lá da minha rua, aí tava tendo festa nesse dia, aí a gente ficou brincando lá. Aí depois a professora fez um piquenique com a gente”. É possível observar, na carga emocional presente na narrativa de Tadeu, como as interações sociais aparecem na gênese da subjetividade. Inclusive, em referência à Vygotsky, Branco (1993) argumenta que as funções mentais superiores do ser humano possuem origem social.

Parece haver entre algumas crianças a ideia de que a aprendizagem é um processo, e, como tal, é dinâmico e contínuo. Está relacionada com o conhecimento aprendido e a aprender. As expectativas apresentadas pelas crianças sobre suas aprendizagens no futuro são: “aprender muito mais coisas que a gente não sabe”, “escrever rápido”, e foi demonstrada, também, uma apreensão sobre a quantidade de professores, que tem como tendência aumentar nas próximas séries.

Quanto às habilidades, em um primeiro momento, estiveram relacionadas com as matérias escolares, mas, quando pedido para pensarem sobre a vida cotidiana, eles apresentaram como atividades que consideram “fazerem bem”:

Amanda: Agora eu queria saber... Vocês no que vocês são bons?

Carolina: *Eu sou boa em matemática.*

Samara: *Eu sou boa em matemática e em português.*

Carolina: *Artes.*

Amanda: E nas coisas da vida, que vocês fazem fora da escola... No que vocês acham que são bons?

Tadeu: *Eu toco bateria... Ai tem vezes que o meu pai tá fazendo coisa lá em casa e ele pede pra fazer umas zoadas.*

Carolina e Samara: *Culinária.*

Tadeu: *Eu cozinho também.*

Fernando: *Eu lavo a casa, eu lavo o meu tênis, lavo a louça e gosto de videogame.*

Mariana: *Eu cuido do meu primo... O que eu faço de melhor é cuidar dele, quando ele chora eu pego ele no colo e ele para.*

Paulo: *Eu jogo Playstation.*

Bruna: *Eu ando de patins... Eu sei andar mais ou menos de patins e muito bem de bicicleta.*

Das habilidades cotidianas mencionadas, todas aparecem relacionadas ao bom desempenho e não estão necessariamente ligadas a uma prestação de contas (no estilo da nota). Há uma noção de que eles são bons porque há uma consequência imediata observável que reflete a realização bem sucedida na atividade. Ao mesmo tempo, pode-se dizer que todas têm um caráter social importante que implica reconhecimento genuíno da qualidade da habilidade.

(b) Sobre a “cola”

A situação em que a personagem Rosinha fala a resposta para o Chico Bento foi considerada pelas crianças como “cola” e qualificada como “feio”. A justificativa dessa caracterização para a Bruna é que “a professora passa de ano, mas, assim, na verdade, ele não vai ter passado, porque ele ia estar copiando”. Para as crianças a cola não representaria aprendizagem, uma vez que aqueles que a praticam não estariam pensando, mas, apenas, copiando.

A conversa teve outra abordagem, quando a referência para a discussão virou-se para as crianças, que relataram fazer uso de cola em avaliações e visualizaram isso como um fato positivo, uma vez que conseguem acertar a questão. Elas reconheceram, no entanto, no decorrer da conversa, que o mais importante seria aprender, o que não iria ocorrer, com a prática da cola.

Mariana: *Eu já coleí muito na prova.... Ano passado mesmo, eu colava... Eu fazia bem assim, eu perguntava a resposta e aí a Carolina copiava.*

Samara: *Tinha dia que a gente passava papelzinho para cada uma.*

Amanda: Mas o que vocês acham disso, de pegar e passar cola?

Samara e Monique: *Feio.*

Mariana: *É legal... A gente jogava pelo chão e aí ficava conversando.*

Amanda: E você Tadeu?

Tadeu: *Eu pegava o caderno.*

Amanda: E o que você acha disso?

Tadeu: *Bonito... Porque eu acertava mesmo.*

Amanda: Acertar desse jeito... Vocês acham que vale a pena?

Crianças: *Vale.*

Mariana: *Porque a gente acerta.*

Samara: *Ai no outro ano a gente não vai saber.*

Amanda: *Pois é, vocês podem acertar a questão... Mas vocês vão ter aprendido?*

Crianças: *Não.*

Amanda: *O que é mais importante, acertar ou aprender?*

Meninas: *Aprender.*

Apesar de reconhecerem que o importante é aprender, nota-se que o marcante nesse diálogo foi a perspectiva demonstrada pelas crianças com um maior destaque pelo acerto da questão e não propriamente com a aprendizagem. Segundo Luckesi (2011), a escola se fundamenta pelo ato de examinar e, com isso, classificar o aluno entre “aprovado” e “reprovado”. O autor enfatiza que há uma preocupação com o “tirar nota” e não com o “aprender”. Complementar a essa análise, Hoffmann (2011) evidencia que existe uma preocupação com os acertos, de modo que os erros são desqualificados: “muito cedo, portanto, os alunos se recriminam a cada erro que comete [...] O seu trabalho deixa de ter um valor em si mesmo para ter o valor atribuído por outrem” (HOFFMANN, 2011, p. 89-90).

Dessa forma, o que foi demonstrado pelas crianças se torna consequência das características da concepção examinadora de educação praticada. Nesse sentido, elas acabam se importando apenas com o acerto da questão, de forma que “os fins justificam os meios”.

(c) Sobre o professor

Durante a conversa sobre a prática da professora do vídeo, a pesquisadora perguntou para as crianças como o professor Bernardo promovia a apresentação dos resultados das atividades realizadas por elas. A surpresa foi o momento de desabafo das meninas do grupo, que demonstraram seus sentimentos e aflições sobre esses momentos, que, segundo elas, é promovido por julgamentos do professor e, por isso, disseram que sentem ódio e raiva dele.

Os comentários do professor, segundo as crianças, envolvem afirmações de incapacidade delas para a resolução das atividades, de modo que não seria possível que elas passassem de ano. De acordo com a fala das crianças, o professor também promove comparações, exemplificado pela Mariana: “quando alguém erra e quando alguém acerta, ele pega e diz assim: ‘óh aí, você devia ser igual a essa pessoa’”.

As situações apresentadas pelas crianças evidenciam a sensibilidade envolvida na avaliação informal. Ao promover tais comentários, o professor demonstra não ter consciência do impacto que essa avaliação pode representar sobre as crianças. Para Alves (2006), “os comentários emitidos em sala de aula e na escola são merecedores de toda atenção, como o

são os procedimentos avaliativos formais”. Villas Boas (2005) complementa essa concepção ao destacar que é preciso que os professores tenham ética e responsabilidade no desenvolvimento da avaliação informal, tendo cuidado com comentários que possam abalar os alunos e desestimulá-los.

Foi possível perceber, pela fala das crianças, que a relação delas com o professor foi afetada pelos comentários dele, gerando uma instabilidade emocional a partir do que o professor pensa delas. Tal fato se torna preocupante, uma vez que, segundo Villas Boas (2007), as crianças estão em processo de formação do seu autoconceito e os comentários do professor podem gerar atuações danosas nessa constituição.

Revela-se, dessa forma, a necessidade de que a relação entre professor e alunos esteja baseada no respeito mútuo e que o professor desenvolva o seu trabalho de maneira que desperte a confiança e o interesse nas crianças. Para tanto, é preciso que seus comentários sejam encorajadores e que as dificuldades e especificidades sejam respeitadas e preservadas em momentos particulares, sem a exposição na frente da turma ou a promoção de comparações.

Outro elemento de destaque da situação apresentada pelas crianças é que os alunos também desenvolvem uma avaliação informal sobre os professores, os colegas e o trabalho pedagógico, conforme aponta Villas Boas (2005). O que ocorre, no entanto, é uma desvalorização da apreciação feita pelos alunos, considerando apenas as promovidas pelos professores em uma concepção de que a avaliação serve para atribuir nota e aprovar ou reprovar os alunos.

(d) Sobre a relação dos pais com as notas

Com relação aos resultados das provas, foi discutido a respeito dos sentimentos das crianças e dos pais sobre eles. Elas demonstraram se sentir felizes com as notas altas e tristes com as notas baixas. Os pais, segundo elas, ficam felizes com as ditas “notas boas”, relatando orgulho dos filhos e recompensando com presentes e viagens.

O Tadeu, ao contrário, demonstrou que não estabelece sentido com uma nota “alta”. Esse fato foi percebido ao perguntar sobre o que ele sentiu ao receber a nota dez em uma prova, como foi comentado anteriormente. O menino respondeu: “nada... eu só senti cinquenta reais na minha mão”.

Segundo Hadji (2001), a certificação e, assim, a nota também se tornaram uma exigência social definida por normas sociais que orientam a execução das avaliações. Dessa

forma, gera-se uma expectativa muito grande em torno desses valores, com o seu destaque orientado apenas pelo valor numérico que é demonstrado. Para Hoffmann (2012), essa situação gera uma incoerência no uso desses artificios, que deveriam ser utilizados para a investigação da aprendizagem, mas as atenções acabam sendo concentradas apenas nos resultados.

As crianças demonstraram nos seus comentários que as notas (os seus valores numéricos) estão orientadas com sensíveis significados: ficando felizes com resultados “positivos” e tristes com os “negativos”. A nota está envolvida, também, com a relação com os pais, tornando-se parte de um sistema de recompensa e demonstração de afeto, como elas disseram que os pais expressam orgulho com as “notas altas”.

Dessa forma, o destaque sobre as notas acaba escondendo o significado que tem a aprendizagem, como no caso do Tadeu, que demonstrou a valorização do resultado por conta dos benefícios que esse pode gerar, sem uma preocupação com a aprendizagem.

3.1.3 Terceira sessão de grupo focal

O último encontro de grupo focal foi realizado no dia seis de setembro, com a participação de seis crianças pela ocorrência da Mariana e a Monique terem faltado à aula daquele dia. O aluno Tadeu participou parcialmente do encontro, pedindo para se retirar durante a sua realização.

O local indicado pelas crianças para esse dia ficava do lado oposto ao qual foram realizados os encontros anteriores: um corredor entre uma sala de aula e o muro da escola, com uma estrutura de concreto que delimitava um espaço, chamado pelas crianças de “sala ambiente”. Como nos outros encontros, a pesquisadora sentou com as crianças em um círculo. A conversa foi iniciada com a retomada dos encontros anteriores, abordando a concepção das crianças sobre avaliação escolar e os sentidos envolvidos sobre essa prática. Os comentários sobre o tema foram semelhantes aos do primeiro encontro de grupo focal, de modo que as afirmações giraram em torno das ideias da avaliação como um artifício que permite a aprovação ou gera a reprovação.

Questionados sobre a possibilidade de o professor utilizar outra atividade para verificar a aprendizagem, os alunos se referiram a ideias semelhantes à ideia de uma prova, como na fala do Fernando: “ele ia dar dever, dever tipo prova”. O comentário que se destacou foi o da Samara, segundo o qual, seriam utilizados os trabalhos feitos em sala e que valeriam a nota estipulada para a prova. Mas destacou que “não o professor passando”, demonstrando

uma concepção de fluidez sobre o desenvolvimento das atividades e sem a ocorrência de um momento de prova, com a aplicação pelo professor.

A sugestão da Samara relaciona-se com aspectos da avaliação formativa e das concepções “construtivista” de Romão (2011) e de “avaliação” de Luckesi (2011), com o uso de atividades que orientem os alunos no desenvolvimento de sua aprendizagem e que ocorram ao longo do processo de ensino. Supera-se, assim, o momento terminal de prova e da nota recaída sobre apenas uma atividade. Por meio do destaque que foi dado pela Samara sobre a não ocorrência de uma prova aplicada pelo professor, sugere que haja um desconforto por ela nos momentos de aplicação de prova. Segundo Alves (2006), as “semanas de provas” geram uma alteração na rotina de sala de aula, no sentido que toda a preocupação da escola se volta para a aplicação das provas.

No entanto, apesar de uma noção que supera os modelos tradicionais das práticas avaliativas, Samara não se desvinculou do uso das notas. Confirma-se, com isso, a perspectiva da nota como uma exigência social que está enraizada sobre as práticas educativas, de forma que, muitas vezes, os próprios alunos admitem a necessidade de notas para a aferição de seus rendimentos.

Com referência à aprendizagem, foi perguntado sobre a relação da prova com o que melhoraram. Para a Samara, “quando a gente erra alguma coisa na prova, quando a gente reprova, a gente vai poder ver aquela coisa na prova que a gente errou e fazer direito”. Este comentário está envolvido com as perspectivas apresentadas por Luckesi (2011), que destaca a ocorrência de castigos e punições sobre os erros. Segundo o autor, os alunos acabam tendo uma compreensão culposa da vida, pois, além de serem castigados por outros, sofrem, muitas vezes, com a autopunição.

A fala da Samara remete a essa autopunição, de modo que ela demonstra que existe um sofrimento sobre o erro, que pode gerar a reprovação. No entanto, ela apresenta um posicionamento positivo sobre as circunstâncias, em que fala da possibilidade de concertar o erro e, dessa forma, buscar a sua superação.

O surgimento da palavra reprovação na conversa acabou gerando uma expressão de tristeza no Tadeu. A pesquisadora perguntou, então, como ele se sentia sobre essa situação e a sua resposta foi de que se sentia triste ao ver seus amigos passar de ano, enquanto ele, “reprovando e ficando mais velho naquela sala”. No caso da sua aprendizagem, suas respostas se contradiziam, ora afirmando ter aprendido e ora demonstrando dúvida sobre a sua ocorrência.

A contradição demonstrada por Tadeu sobre a sua aprendizagem leva-nos a aspectos apresentados por Perrenoud (2000) sobre o trabalho do professor no processo de ensino e aprendizagem. Para esse autor, o professor deve acompanhar intimamente os seus alunos, gerindo a progressão de suas aprendizagens e orientando as estratégias do seu planejamento. Dessa forma, é possível ter a confirmação de expectativas, mas sem surpresas, pois o acompanhamento o levou a conhecer as especificidades de seus alunos.

Essas perspectivas estão envolvidas com aspectos da avaliação formativa e permitem, segundo Villas Boas (2011), um maior acompanhamento da aprendizagem pelo professor e, também, pelos alunos que atuarão de maneira ativa no seu processo de ensino e aprendizagem. Contudo, o que é percebido na fala do Tadeu nos remete a um ensino que distancia os seus participantes, sem a integração entre o professor e o aluno e, principalmente, uma passividade sobre os alunos, de modo que eles não se veem de maneira ativa no processo e, com isso, não conseguem identificar suas próprias aprendizagens.

Com a finalização da discussão sobre as atividades avaliativas, foi realizada uma retomada do encontro anterior sobre as suas habilidades. A partir disso, a pesquisadora apresentou a atividade deste encontro, segundo a qual eles seriam professores de uma turma em que seus alunos estão aprendendo as habilidades que eles apresentaram, no relato pessoal. Eles pensariam, com isso, na resolução das questões: *“Como vocês vão saber que os seus alunos estão aprendendo? E, como eles vão saber que estão aprendendo e melhorando naquela habilidade?”*.

Para tanto, foi criado um ambiente lúdico, em que eles conseguiram se imaginar como professores das habilidades relatadas, as quais foram: Carolina e Samara, culinária; Tadeu e Fernando, videogame; Paulo, contas de matemática; Bruna, patins e bicicleta. As crianças escolheram os materiais e se dispersaram para a realização da atividade.

Com a conclusão do tempo acordado, quinze minutos, as crianças retornaram ao círculo e apresentaram suas produções. O primeiro a apresentar foi o Paulo, que formulou uma prova com questões de operações de multiplicação e divisão. Ele disse que, ao criar a sua atividade: “eu pensei nos meus alunos acertando tudo... Eu até escrevi aqui (na folha da atividade) ‘os meus alunos são espertos’”. Ele disse, ainda, que seria um bom professor, explicando primeiro as questões mais fáceis e depois as mais difíceis.

É possível notar na fala do Paulo um enaltecimento dos acertos, ao imaginar que todos os seus alunos acertariam “tudo”, como ele mesmo destacou. A ênfase sobre os acertos, segundo Hoffmann (2011), é causada pela perspectiva dos “absolutamente certos e errados” (HOFFMANN, 2011, p. 88) e, assim, uma ordem hierárquica de preferência com os acertos e

desqualificação dos erros. Gera-se, com isso, uma apreensão envolvida no erro e a busca para a ocorrência apenas por acertos, uma vez apenas esses são valorizados. Ao mesmo tempo, é possível observar que há uma preocupação didática em administrar a progressão da aprendizagem de seus alunos, o que é bastante compatível em se tratando do ensino da matemática.

Outro aspecto que pode ser observado na fala do Paulo é a avaliação informal gerada sobre os seus alunos, que “acertariam tudo” e, com isso, seriam “espertos”. A caracterização de um aluno como esperto, por exemplo, pode sugerir que outro aluno receba uma caracterização inferior. Trata-se de uma prática comumente visualizada em sala de aula, em que a avaliação informal se expressa pelos professores por meio de rótulos. Villas Boas (2005) aborda essa questão ao realçar que o trabalho do professor deve ser promovido com ética e responsabilidade. Os comentários em sala de aula devem, portanto, ser promovidos de maneira consciente e orientados para o desenvolvimento e avanços dos alunos. Segundo a autora, “os julgamentos que são feitos têm muitas consequências, algumas positivas e outras negativas” (VILLAS BOAS, 2007, p. 10).

O segundo a apresentar a atividade foi o Tadeu, que desenhou uma prova em que os seus alunos deveriam jogar vídeo game na frente dele para mostrar que aprenderam. Depois da sua apresentação, o aluno pediu para se retirar. Com a mesma habilidade que o Tadeu, Fernando mostrou o seu desenho, que tinha uma televisão e um videogame e foi desenvolvido o seguinte diálogo:

Amanda: Como os seus alunos iriam te mostrar que aprenderam?

Fernando: *Eu ia mostrar para eles... Eu ia ensinar.*

Amanda: E com eles iriam te mostrar que aprenderam?

Fernando: *Fazendo.*

Amanda: E o que ele iriam fazer?

Paulo: *Tudo o que o Fernando ensinou para eles.*

Amanda: Mas como?

Carolina: *Do jeito que ele ensinou.*

Amanda: E como seria esse jeito?

Fernando: *Eles iam me mostrar o jeito que eu ensinei para eles.*

O destaque desse diálogo encontra-se na ênfase que as crianças deram, primeiro para o aprender fazendo, e depois, para o fato de que os alunos deveriam fazer da mesma forma que o professor teria ensinado. A pesquisadora em suas perguntas tentou compreender como o Fernando imaginava que os alunos poderiam se expressar. Contudo, o resultado foi ainda mais interessante, uma vez que as crianças demonstraram uma concepção reprodutivista entre

as ações desempenhadas pelo professor no ensino e o que os alunos deveriam demonstrar como suas aprendizagens.

Para Ferreira (2009), a prática da avaliação nas escolas constitui-se de maneira reprodutivista e reducionista, formada pelas ações de transmitir, assimilar, memorizar e reproduzir o conhecimento. Com base nas falas das crianças, nota-se que há um destaque sobre o que o professor apresenta nas práticas de ensino e infere-se uma necessidade de memorização para que na avaliação possa ser reproduzido “do jeito que ele ensinou” (Carolina).

As meninas com a habilidade de culinária desenvolveram suas atividades de forma semelhante. Na atividade da Carolina, os seus alunos iriam cozinhar uma macarronada e na da Samara seria feito um bolinho de carne. A concepção de avaliação adotada pelas duas também era parecida, de modo que a verificação da aprendizagem seria promovida pela avaliação dos pratos e, segundo elas, os alunos que não se saíssem bem seriam reprovados.

É possível perceber que a concepção adotada pela Carolina e pela Samara envolve-se com a concepção de verificação apresentada por Luckesi (2011). Foram adotadas, na perspectiva das meninas, posturas semelhantes às das avaliações formal, somativa e classificatória, com a realização de uma verificação terminal, uma vez que elas desenvolveram a sua ideia baseada em apenas um momento de avaliação e a consideração de aprovação ou reprovação para o resultado obtido e, com isso, a sua classificação para a continuidade no processo educacional.

Nota-se, com isso, uma incoerência na fala da Samara que, no início do encontro, havia demonstrado uma concepção de avaliação formativa para a realização de processos avaliativos na escola. Ela relatou a utilização de trabalhos que seriam realizados ao longo do ensino e sem a ocorrência de um momento de prova e na sua atividade utilizou apenas uma atividade avaliativa para a demonstração de aprovação ou reprovação de seus alunos.

Pode ser inferido, com base nessa situação, que, apesar de demonstrar ideias que superam a modalidade tradicional de avaliação, há uma representação mais marcante com a perspectiva de verificação e avaliação classificatória sobre as práticas avaliativas. Isso pode ser resultado de um processo de ensino, ainda que recente, uma vez que elas estão no quarto ano, e submetem-se a avaliações que prezam a utilização de notas e, com isso, a classificação.

Durante a apresentação da atividade da Carolina, uma interessante discussão foi desenvolvida em torno do erro. Para ela, a sua avaliação iria funcionar como um “teste” e se os alunos não passassem, “vão ter que aprender”. Segundo ela, os alunos seriam reprovados e teriam que ter as mesmas aulas novamente. Fernando e Paulo concordaram com a ideia da

Carolina dizendo que “é errando que se aprende” e Samara acrescentou que “se aprende praticando também”. Esses comentários confirmam algumas posições já discutidas, em que as crianças demonstram uma noção de necessidade de punição do erro, expressa pela reprovação. No entanto, parecem tentar amenizar um caráter punitivo do erro com a perspectiva de que ele pode assumir um caminho para a superação e, assim, a ocorrência de aprendizagem. Dessa forma, o erro, na perspectiva das crianças, assume duas posições: a que reprova e a que propulsiona a mudança, e segundo a concepção das crianças, a aprendizagem.

Bruna não quis mostrar a sua atividade que só foi entregue no final do encontro. Com a finalização das apresentações, foram abordadas algumas questões envolvidas na elaboração das provas e nos resultados dessas. A pesquisadora perguntou para as crianças sobre o que acharam de criar uma prova. Afirmaram que tinham gostado da atividade, mas alguns demonstraram ter encontrado dificuldade.

Amanda: Agora eu quero saber, o que vocês acharam de criar uma prova?

Samara: *Legal e difícil ao mesmo tempo.*

Amanda: Por quê?

Samara: *Por que difícil?! Porque a gente vai ter que ver o que, que eles já estão tentando fazer, e o que não. Quando a gente for passar a gente coloca uns fáceis e uns difíceis, porque ai tem gente que fala que só colocou difícil, mas não é, é que você não prestou atenção na aula.*

Samara demonstrou, assim, a sua noção sobre o processo de aprendizagem, remetendo-se à utilização das duas abordagens para a aquisição de conhecimentos: fácil e difícil. Para ela, essas abordagens poderão demonstrar a posição do aluno no processo de aprendizagem. É possível notar, também, que ela desenvolveu um posicionamento como professor, aproximando-se de uma postura como tal e preocupando-se com a sua atuação com os seus alunos. A relação entre as questões fáceis e difíceis perpetuou-se ao longo da conversa, destacando a concepção das crianças de que a aprendizagem ocorre em função dos comportamentos em sala de aula.

Amanda: E como vocês acham que o professor pensa quando ele vai fazer a prova dele?

Samara: *Eu acho que ele pensa bem assim: “se eles prestaram muito bem atenção nas aulas”...*

Carolina (complementando): *Eles vão conseguir fazer isso que está fácil. Mas para eles que não aprenderam, tá difícil.*

Sobre o conteúdo da avaliação, foi perguntado sobre a possibilidade de o professor colocar alguma matéria que eles não conheçam. Para Carolina, “ele não vai passar o que a gente não sabe... Ele vai passar o que ensinou. Se é que a gente aprendeu. Se a gente aprendeu, aí a gente vai conseguir passar de ano e também acertar a prova. Se a gente não aprendeu, aí ele vai saber por causa da prova, que aí a gente vai errar tudo o que passou na prova”. A fala da Carolina, além de uma confiança no professor no sentido de que ele vai contemplar o que foi trabalhado, sugere que a prova atua como o elemento final no percurso do ensino. Há uma relação direta entre a apresentação dos conhecimentos pelo professor e a posterior verificação da aprendizagem utilizando essa ferramenta. Os resultados da prova estabelecem, assim, a relação entre o conteúdo ensinado e a aprovação ou reprovação, que é consequência do resultado.

Por fim, eles falaram sobre os tipos de alunos que queriam ter, apresentando as características: ótimos, bons, espertos e obedientes. O comentário da Samara, no entanto, se destacou por demonstrar a necessidade de consciência dos alunos no processo de ensino e de seus comportamentos necessários: “eu queria que eles se sentissem assim... Quando eles entrassem na sala, eles soubessem que eles também teriam muitas dificuldades, mas também vão ter muitas coisas boas na sala... Que pode brincar na sala, mas tem o tempo de brincar, tem a hora de aprender e tem a hora, tipo na minha aula, tem a hora da gente fazer a comida, e pra escrever tudo o que aprendeu”.

Ela demonstra, assim, o conhecimento de que a escola é formada por uma complexidade de relações e interações, estando o processo de ensino e aprendizagem envolvido com responsabilidades e comprometimento. Contudo, a escola também oferece oportunidades de diversão.

3.2 Entrevistas individuais com as crianças

As entrevistas individuais com as crianças aconteceram no dia onze de setembro, ocasião que a aluna Mariana não esteve presente, o que não permitiu a sua participação no procedimento. Nesse dia, o professor realizou uma atividade avaliativa, denominada “Provinha de Matemática”, em que foram colocadas algumas questões de cálculo e problemas. As questões foram escritas no quadro branco e as crianças realizaram-na em uma folha entregue pelo professor. Após a conclusão, as crianças participantes da pesquisa foram convidadas para a entrevista individual que foi realizada fora de sala de aula, no mesmo local

em que havia sido realizada a segunda sessão de grupo focal por razão das boas condições para a gravação de áudio.

Como detalhado na metodologia, o roteiro da entrevista foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa, observando os temas e as discussões desenvolvidas nos três grupos focais, incluindo assuntos emergentes pelo grupo e questões individuais específicas de cada criança de forma aberta e flexível. As questões construídas nortearam a conversa, permitindo uma interação e aproximação da pesquisadora com as crianças, possibilitando e canalizando as opiniões de cada criança para além do roteiro elaborado.

A seguir, serão apresentados os resultados das conversas individuais com as crianças. Para fins de organização, as informações foram divididas em categorias que representam as temáticas abordadas: trajetória na escola, aprendizagem, atividades avaliativas, concepções de si.

3.2.1 Samara

(a) Trajetória na escola

Samara define a sua entrada na escola como “difícil”, pelo fato que, à época, “eu não conhecia ninguém [...] ninguém gostava de mim”. Foram revelados alguns conflitos com colegas que, para ela, eram “falsos”, mas foram superados por amizades verdadeiras, que contribuíram para a percepção das próprias mudanças até o presente. As amizades, segundo ela, revelaram “o que é que significa a escola”. Embora ela não fornecesse uma explicação sobre esse “significado”, parece que houve um desenvolvimento bem sucedido com relação às amizades na escola. E isso, para ela, pareceu muito importante.

Quanto às mudanças nas aulas, ela se refere aos conteúdos, que se tornaram avançados: “[ficou] mais avançado [...] Eu tenho que aprender, porque não vai ser aquilo do prezinho/do primeiro ano”. O processo de avanço das dificuldades é esperado por ela no futuro, imaginando que nas próximas séries “vai ser um pouco difícil”, mantendo-se sempre positiva, “eu nunca posso desistir do que eu quero, porque se a gente desistir do que a gente quer, a gente nunca vai ter nada”.

(b) Aprendizagem

A sua concepção sobre a aprendizagem envolve-se com a prática da leitura, explicando como é o seu processo para aprender: “ler o que eu fiz, ler, reler, até eu entender” e “indo na biblioteca”.

Sobre as pessoas que podem auxiliá-la no processo de aprendizagem, ela apresenta “todas aquelas que eu fico perto”, mencionando os seus parentes. Conta o caso de sua avó que está frequentando a escola. Às vezes Samara acompanha a sua avó, indo para a escola dela. Quando está lá, realiza os seus deveres de casa e até procura auxílio com os professores da avó.

A ajuda dos outros, para ela, provém da análise que os outros fazem sobre as suas atividades: “eu faço uma coisa, eles veem que tá errado ou não... Aí eles vão lá e me explicam o jeito que é certo. Mas não é porque eu errei, é porque eu não peguei ainda a matéria”. O erro aparece, assim, como nas falas dos encontros dos grupos focais, como propulsor para a aprendizagem e desenvolvimento. Entretanto, é possível observar que a aquisição do conhecimento relaciona-se com a ideia de “pegar” como se fosse externo a ela.

(c) Atividades avaliativas

O tema das avaliações demonstrou um aspecto que ainda não tinha sido apresentado por ela nos encontros anteriores, que é o da reprovação. O sentimento demonstrado na realização de provas é indicado por ela como “medo”. Justamente nesse momento ela revela que já reprovou, não disse em que ano. Teme uma nova reprovação e com o que poderá representar para a sua mãe que “se eu reprovar mais uma vez, minha mãe vai falar comigo, vai me deixar de castigo por um bom tempo”.

A apreensão com os resultados das provas e a possibilidade da reprovação é demonstrada na caracterização do sentimento “feliz” para quando tira uma nota “boa”. Ela justifica que “[...] eu reprovei uma vez... Aí, eu não quero que eu reprove outra”. Ela comentou sobre como foi o momento da reprovação, dizendo que “eu errei duas... Acho que foi... Eu errei quase todas as questões, porque eu não tinha entendido o que a professora falou, porque todos os meninos estavam conversando... Aí, eu reprovei de ano”. Aqui ela se coloca em uma posição mais “passiva” sobre os processos em sala de aula, de modo que, o fato de não ter prestado atenção na aula comprometeu a sua aprendizagem e, com isso, o seu rendimento na prova. Ao mesmo tempo, ela dá uma explicação muito pontual e sem relação

com a complexidade dos processos de aprendizagem, muitos dos quais já aparecem em seu discurso em outros momentos.

Nessa fala ela interpreta que o erro em uma prova gerou complicações que causaram a sua reprovação. Disse que “ela [a professora] deu a recuperação daquela prova, e eu também não passei na recuperação... aí eu tive que ficar na mesma série”. Este foi um momento triste, segundo ela, “porque quando a gente reprova a gente fica triste”, sentindo-se da mesma forma com o fato de ter que fazer a mesma série outra vez: “porque quando você... faz aquele ano duas vezes, tipo fica mais fácil, mas eu não queria reprovar, [...] porque eu nunca quis reprovar”.

Contudo, apesar do sentimento demonstrado, ela acredita que a sua reprovação foi justa, uma vez que “eu não tinha aprendido, porque se eu fosse pra outra série, eu também não ia saber nada daquilo, por causa daquela série... porque o conteúdo da outra série ia ser o mesmo da outra, só que mais difícil”.

(d) Concepções de si

Define-se como uma pessoa legal e demonstra preocupação com os amigos, acreditando ter importância na formação deles. Afirma ser necessário ser dura, por vezes, com eles. Sobre o relacionamento com a família em casa, evidenciou muita sensibilidade e preocupação com a mãe que, segundo ela, trabalha muito e chega tarde em casa, necessitando de auxílio para as atividades domésticas para poupá-la do cansaço do dia-a-dia.

Na escola, ela se apresentou como uma criança brincalhona, falante, engraçada e legal. Possui um grande envolvimento com a biblioteca da escola, sendo frequentes suas idas a esse espaço, justificando que “quando eu vou à biblioteca, eu estou melhorando minha leitura”. Segundo ela, o interesse pela leitura foi um desejo pessoal; “tipo as ‘crianças pequenas’, desde aquela idade eu gostava de ler”. Foi notado que não havia uma influência de outras pessoas e para ela a leitura tem contribuído para a sua formação e auxiliado nas atividades de sala de aula: “as palavras, tem umas que é muito difícil, o professor passa de ditado, aí quando a gente vê no livro, a gente não esquece mais”.

(e) Análise das categorias apresentadas

A conversa com a Samara foi muito sincera e foi possível conhecer mais sobre ela, com elementos que não tinham sido abordados em nenhum dos encontros de grupo focal. Ela

demonstra de maneira bem sensível a importância do outro para a sua formação e considera que ela também tem importância para a formação de seus amigos e, assim, de quem está à sua volta. A importância do outro também é demonstrada pelo seu relato de que as “amizades verdadeiras” ajudaram-na a superar as dificuldades e estabelecer uma boa relação com a escola.

Tais aspectos estão envolvidos com os conceitos de Vygotsky apresentados por Oliveira (2000) e Branco (1993). Nesse sentido, é percebido um destaque para relações que são desenvolvidas com os outros e que contribuem para o auxílio da aprendizagem. Evidencia-se, assim, a concepção de Vygotsky de que a aprendizagem está relacionada com o desenvolvimento do sujeito.

O envolvimento com a biblioteca, relatado em comentários na entrevista e nos encontros de grupo focal, demonstra uma contribuição da leitura para a sua formação. É percebido que a Samara possui uma linguagem mais refinada para a sua idade e, ao longo das discussões, ela consegue se colocar nas conversas com um posicionamento mais crítico e consciente.

Um comentário que se destacou na entrevista foi: “eu faço uma coisa, eles veem que tá errado ou não”, representado sobre a sua aprendizagem e a contribuição dos outros. Esse é um posicionamento que, conforme Hoffmann (2011), está envolvido com a crítica que se faz sobre os erros e a preocupação com os acertos, que são amplamente valorizados e se tornam reféns de julgamentos de outros, que são considerados superiores. Segundo essa autora, “a solicitação de certo/errado revela sua insegurança e a necessidade da palavra final de um adulto diante de tudo que venha a fazer” (HOFFMANN, 2011, p. 89). Isso é percebido na fala da Samara e ela demonstra, assim, a relativa necessidade da apreciação dos outros, que irão qualificá-la e direcioná-la para a sua aprendizagem.

O seu relato sobre a reprovação também fornece elementos de análise sobre a sua preocupação com os erros. Ela tem uma sensibilidade ainda maior sobre esse tema, porque se preocupa com o que uma nova reprovação possa gerar, principalmente, sobre a relação com a sua mãe. Luckesi (2011) aborda essa questão ao dizer que os erros estão envolvidos com a promoção de castigos que geram um clima de medo, tensão e ansiedade nos alunos. Para o autor, as situações envolvidas com o erro podem acarretar nos alunos uma compreensão culposa da vida, que sofrem, muitas vezes, com a autopunição.

Tais características apresentadas por Luckesi (2011) são notadas nas falas da Samara que demonstra medo para a realização das provas e tem um olhar de tristeza com os resultados “ruins” e que podem aproximá-la da reprovação. É possível notar que essa

configuração de concepção educativa não possibilita um ambiente saudável para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, pois os alunos acabam envolvidos por sentimentos de preocupação e angústia sobre os resultados, uma vez que esses podem gerar consequências diversas.

3.2.2 Tadeu

(a) Trajetória na escola

No grupo focal, foi observada uma recorrência em comentários sobre o primeiro dia na escola. Na entrevista, narra o que aconteceu nesse dia com uma descrição feliz: “no primeiro dia que eu entrei era dia de festa [...] tinha um monte de balão. A minha professora Cristina... aí, eu estudei com o filho da ex-vice-diretora”. Segundo ele, no começo ficava quieto, mas com as amigas, após um ano na escola, acredita que tenha crescido mais.

Tem um sentimento de distanciamento da escola no momento atual, que parece estar também relacionado à defasagem idade-série em que se encontra. Sobre os colegas, disse: “é tudo criança”. Segundo ele, a diferença de idade ocorreu pela entrada tardia na escola e pela reprovação que teve há dois anos, gerando o distanciamento com os seus colegas que foram aprovados. Há uma carga afetiva de tristeza quando responde sobre como se sentiu quando foi reprovado; “sei lá... Eu vendo meus amigos indo embora e eu ficando”.

Sobre suas perspectivas para o futuro está o desejo da mudança de escola, para um Centro de Ensino Fundamental, onde, segundo ele, estará com pessoas mais velhas. Mesmo se reprovar, diz que vai mudar de escola do mesmo jeito em função da idade. Demonstra dúvidas quanto à sua aprovação: “não sei não... Do jeito que o professor está...” Entretanto, justifica que reprovar será ruim porque “eu não vou viajar, eu não vou ganhar a minha moto [de brinquedo]”.

(b) Aprendizagem

Para Tadeu, a própria aprendizagem é explicada pela ação do professor. É o professor quem decide se ele vai passar de ano, se ele aprendeu. Quando conversavam sobre matemática, ele respondeu à pesquisadora que não sabia se havia aprendido, pois “quem diz isso é o professor, mas eu não sei se eu aprendi não”.

Em sua narrativa, na maior parte do tempo, ele se mostra alheio, não se vê implicado na aprendizagem, não demonstra compreender-se no processo, pois o resultado depende do parecer do professor.

Amanda: Você acha que o professor precisa saber que você aprendeu?

Tadeu: *Sim.*

Amanda: Por quê?

Tadeu: *Para ele me passar de ano.*

Amanda: E como ele vai fazer pra saber que você aprendeu?

Tadeu: *Vai fazer pergunta... Vai fazer altas coisas pra ver se eu aprendi... Mandar dever.*

Amanda: Como você acha que aprende; o que você tem que fazer para aprender?

Tadeu: *Prestar atenção, ficar calado.*

Amanda: O que mais?

Tadeu: *Só.*

Na escola, parece não se ver competente com relação aos conteúdos escolares. Diz que na matemática “antes eu era bom, mas agora... não gosto de matemática”. Esse reconhecimento foi feito pelo professor em sala de aula na ocasião da realização da “provinha de matemática”, em que o professor comentou que não entendia porque estava desse jeito se antes ele era bom em matemática.

Por outro lado, parece ter uma noção mais ampla de aprendizagem fora da escola, ao afirmar que “a gente aprende com tudo... Até em casa a gente aprende”. Nesse momento, menciona valores, como “aprende a ter responsabilidade com as suas coisas, educação”. Inclusive, acha que aprende mais em casa do que na escola, pois “em casa... Até na rua, assim... Na rua eu aprendo a respeitar os outros, falar com os meus amigos”.

Nesse sentido, ele parece fazer uma dicotomia entre aprender em casa e aprender na escola. Para ele, são dois mundos distintos, em que a aprendizagem na escola é totalmente vinculada ao professor e desconexa com a vida cotidiana dele. Enquanto que na vida em casa e na rua, a aprendizagem está relacionada à construção de valores que intermediam as relações e a sua postura como pessoa.

Os momentos de dificuldade na compreensão da matéria são reportados ao professor, “vou lá no professor, falo ‘professor, não estou entendendo isso’, ai ele vai lá e me explica”. Isso configura uma relação de proximidade entre o professor e sua aprendizagem, de modo que acredita que, por mais que os colegas possam ajudá-lo para a compreensão da matéria, é com o professor que ele aprende.

Amanda: O que você aprende na escola, acha vai usar em outros lugares?

Tadeu: *Vai...*

Amanda: Onde, por exemplo?

Tadeu: *Não sei... Na faculdade, no trabalho, sei lá.*

Amanda: Mas e na vida... Nos dia a dia, nas coisas que faz? Acha que usa o que aprende na escola?

Tadeu: *Só em casa, quando vou fazer os deveres.*

Amanda: Na sua vida normal, não acha que usa?

Tadeu: *Eu não... Não uso nada.*

Sua consideração sobre a escola é de que ela é importante: “ensina o que tem de bom, faz a gente aprender... Dá um futuro na vida”. Contudo, observando-se esse comentário, é notada uma relação distante entre a escola, sua formação e a utilização dos conhecimentos apreendidos nela. Sua narrativa demonstra que não acredita que haja relação entre o que aprende na escola e o que utiliza no seu cotidiano. As menções sobre a escola referem-se a um futuro longínquo, desconectado com a realidade que está vivenciando, possuindo função até então.

(c) Atividades avaliativas

Nas falas sobre as atividades avaliativas, perceberam-se duas questões envolvidas a essa prática: suas concepções a respeito da realização das provas e a relação dos pais com os resultados. Primeiramente, ele relata sentir “medo de errar” e apreensão sobre como o professor irá reagir “[...] do professor encher o saco”, ficando pensativo em momentos anteriores à realização, imaginando como será a prova.

Sobre a relação com os pais, sua referência, na verdade, refere-se somente ao pai, de modo que, segundo ele, quando tira uma nota “ruim”, “fico de boa... só, eu só falo pro meu pai que eu tirei uma nota ruim, aí ele fala ‘tá bom’, aí tipo... se for um mês de festa, Natal... meu aniversário, aí tipo, ele fala que ‘ao invés de ganhar isso você vai ganhar isso’”. Percebe-se com isso que há sobre os resultados do Tadeu uma recompensa do pai, que o presenteia, direcionando-se sobre duas opções; uma nota “maior”, um presente mais caro e uma nota “menor”, um presente mais barato.

Essa relação é refletida sobre a preocupação do Tadeu com o seu rendimento nas avaliações, acreditando que “tenho que tirar só nota boa, só para eu ganhar presente”. No entanto, quando questionado sobre uma preocupação exclusiva com as recompensas que os resultados nas provas poderiam proporcioná-lo, ele reafirmou o posicionamento sobre a importância da escola envolvida com um futuro longínquo.

Amanda: Então é só com isso que você se preocupa nas provas?

Tadeu: *Não... Tem o meu futuro também, o que, que eu vou ser.... Se eu tirar um 10 agora, aí eu vou falar 'oh, esse 10 vai valer para muitas coisas'.*

Amanda: No que você acha que vai valer?

Tadeu: *Tipo, no meu trabalho, na minha faculdade... Acho que vai valer.*

(d) Concepções de si

Define-se como uma pessoa vaidosa que não gosta de nada sujo. Prefere ficar sozinho no quarto e praticar esportes. Com relação à escola, imagina que o professor o veja como um aluno atentado, mas demonstra uma boa relação com ele, com oportunidade para brincadeiras.

Há uma questão interessante acerca da sua postura na entrevista. Ele não se sentou no chão com a pesquisadora, permaneceu o tempo todo agachado. Demonstrou valorizar o asseio e o autocuidado quando menciona que não gosta das “coisas” sujas e que é vaidoso. Isso pode sugerir que ele zele pela forma como se apresenta. Ao mesmo tempo, se mostra despojado e desinteressado na turma. Apesar de o professor o enviar recorrentemente para a direção pelo mau comportamento em sala, Tadeu ora parece apreciar a relação com o professor, e outras revela desgosto, afirmando que o professor tem implicância para com ele.

(e) Análise das categorias apresentadas

Tadeu parece ter uma sensibilidade oculta sob uma necessidade de autoafirmação constante perante o grupo. Quer se sentir mais velho, maior e superior aos colegas atuais, com quem estabelece poucas relações e à quem atribui pouca importância em sua aprendizagem. O sentimento de pertencimento e de acolhida na escola aparece somente quando se refere à “minha” professora Cristina e ao primeiro ano. Nesse momento se sentia importante, pois se relacionava com o filho da ex-vice-diretora.

A evidência de que aprendeu é atribuída ao professor. Tanto quando menciona a aprovação para a série seguinte como quando se manifesta sobre sua própria aprendizagem. Para ele, é possível observar que a aprendizagem escolar é externa a ele, e o trabalho escolar parecer carecer de sentido para si. Ele parece não ter segurança sobre a própria aprendizagem e, como sinalizam Hoffmann (2011), Perrenoud (2001), isso faz com que se sinta refém das decisões, para ele arbitrarias, do adulto.

O sentimento gerado pela repetência na escola é de desconforto. A reprovação parece ser um fardo no seu desenvolvimento escolar. Daí o distanciamento e a posição de

desinteresse em seu papel de aluno. Embora mencione a escola como importante para o futuro, demonstra não compreender como essa relação de dá. A sua compreensão de aprendizagem é totalmente vinculada à nota, que é atribuída pelo professor. Em nenhum momento, sinalizou como é o próprio processo de aprender. A única mudança foi relativa à matemática, em que, inicialmente, se considerava bom e, depois, passa a não gostar mais.

É possível verificar que a noção de nota está totalmente vinculada às recompensas externas que ele recebe dos pais, em forma de brinquedos, dinheiro e viagem. Ele revela como essa noção tem sido construída na família, inclusive com a gradação do valor dos presentes (caro ou barato) dependendo do nível da nota.

3.2.3 *Carolina*

(a) Trajetória na escola

Relatou que estudou em escola particular nos anos iniciais de escolarização, sendo esse o seu segundo ano em escola pública. Demonstrou estar vivenciando um processo de adaptação sobre as mudanças e diferenças entre as duas instituições. Segundo ela, ainda está se habituando à escola e às novas amizades, se sentindo diferenciada com relação às colegas que se conhecem há alguns anos e possuem maior intimidade com a escola.

Com relação às mudanças que vivenciou desde que entrou na primeira escola, ela disse que tudo mudou muito “porque assim, eu era menor [...] e podia fazer qualquer coisa. Agora não, tem que fazer só o que o professor manda, não tem mais liberdade para nada [...]”. Comentou, ainda, que sofre com as “brigas” do professor, dizendo que “ele fica brigando com a gente toda hora, e a gente nem faz tanta coisa assim para ficar brigando toda hora”.

Não demonstrou expectativas para o futuro, pois para ela, “só no futuro que eu vou saber”. Quando a pesquisadora perguntou sobre a sua imaginação de como poderia ser o futuro, ela respondeu: “não sei, porque o melhor tempo da vida é quando você é criança”, sugerindo que esse tempo já tenha passado para ela, pois as suas expressões demonstravam tristeza.

(b) Aprendizagem

Carolina acredita que sua aprendizagem ocorre por meio de seus estudos, das aulas do professor e das atividades que são realizadas. Seu melhor jeito para aprender é “escrevendo e

relembrando no caderno”. Para ela, as pessoas que contribuem para a sua aprendizagem são o professor, suas colegas e seus pais. Estes, para ela, possuem um modo diferenciado de ensinar: “aquele ensino mais fácil... Que eles sempre sabem me ensinar de um jeito mais fácil”.

Ela acredita que os conhecimentos aprendidos na escola são utilizados no cotidiano, e exemplificou uma situação que comprovaria essa constatação: “tipo, na escola eu aprendi sobre dinheiro, que tem nas continhas de dinheiro... Aí, eu tipo, eu vou comprar o sorvete, e o sorvete é cinco reais e eu tenho quinze. Tem que saber quanto vai sobrar pra mim e ver se o meu troco está certo”.

(c) Atividades avaliativas

Carolina relatou que fica nervosa antes da realização de atividades avaliativas. Sendo que esses sentimentos ocorrem em períodos anteriores à chegada na escola, durante a realização da prova e em momentos de dificuldade na sua realização. Ela comentou, também, uma preocupação com algumas questões: de vez em quando eu não presto atenção nas aulas, aí eu penso ‘eita, se o professor passar aquilo que eu não prestei atenção’. Assim, percebe-se que ela estabelece uma relação de consequência entre prestar atenção na aula com a aprendizagem, com a cobrança na prova e, possivelmente, com o seu desempenho.

Em relação aos momentos de dificuldades durante a realização da prova, ela comenta sobre preocupações com o ensino das matérias pelo professor: “aí eu não sei o que fazer, eu acho que o professor não vai conseguir me ensinar, porque, de vez em quando, o professor, ele quer ensinar uma coisa que a gente não sabe e ele ensina de um jeito que a gente não consegue entender, aí fica nessa dúvida”.

Para ela, a prova é um referencial de aprendizagem, e diz não ter preocupação com a nota, uma vez que sempre tira notas altas. No entanto, ela reconhece que esquece as coisas depois da prova, necessitando que seja revisada quando o professor a entrega com o resultado.

(d) Concepções de si

Define-se como “uma menina rabugenta e nervosa”, justificando-se pelos incômodos com os meninos e com os irmãos, segundo ela, a irritam. Quanto à ideia do que a irmã, sua melhor amiga, teria dela, disse ser legal e às vezes chata. Sobre o professor, não indicou nenhuma ideia sobre o que ele pensaria a seu respeito.

(e) Análise das categorias apresentadas

No início da conversa, Carolina relatou que tinha ocorrido um desentendimento com a mãe naquela manhã, antes de ir para a escola. É possível que essa situação com a mãe tenha abalado a menina, influenciando-a nos comentários tristes ao longo da conversa.

A sua narrativa sobre a transição das escolas e a dificuldade relatada sobre o relacionamento com as demais colegas não foi compreendido pela pesquisadora, pois nas visitas feitas à escola foi notado um bom entrosamento entre ela e as colegas da sala. O próprio professor, ao indicar Carolina para participar na pesquisa, a descreveu como uma aluna com boas interações com os colegas, além de que a destacou sobre as notas nas avaliações e nos comportamentos em sala de aula.

Esse relato do professor sobre a aluna para a pesquisadora parece não ser percebido na relação entre eles em sala de aula, uma vez que a menina não soube dizer qual o conceito que o professor tinha sobre ela. A situação demonstrada sugere a reflexão de que na relação entre professor e aluno a avaliação informal não precisa se expressar por caracterizações públicas. Mas, é importante que a interação estabelecida entre eles esteja envolvida com uma maior proximidade, permitindo que ambos se conheçam e interajam de maneira harmônica, possibilitando a construção de uma relação de confiança.

Contudo, foi percebida uma relação tumultuada por “brigas”, como relatada por Carolina. Isso estaria dificultando a interação dela com o professor, conforme foi observado no encontro de grupo focal dois, em que ela disse sentir “ódio” do professor. Uma preocupação demonstrada por ela sobre essa interação com o professor é de que ele não conseguiria ensinar o conteúdo, porque “ele ensina de um jeito que a gente não consegue aprender”.

Superando essa preocupação, ela aponta o ensino promovido pelos pais: “aquele ensino mais fácil”. Sugere-se sobre esse comentário que é um ensino contextualizado e mais afetuoso, uma vez que são os pais que estão promovendo. Dessa forma, seria diferenciado sobre o ensino do professor porque com ele tem brigas e não consegue corresponder às expectativas da menina.

3.2.4 Paulo

(a) Trajetória na escola

Paulo disse que entrou na escola há dois anos, demonstrando ter sido um momento especial, pois “ninguém não queria ser meu amigo, todo mundo queria ser meu amigo”. Assim, percebe-se que ele valoriza as amizades e as realça sobre possíveis inimizades, considerando-se uma criança querida pelos colegas.

Para ele, as atividades, na época em que entrou na escola, eram muito fáceis, “só [atividades] de mais e menos e só de desenhar”, sendo que, agora, “muito mais difícil, tem vezes, divisão, mais, menos”. Dessa forma, ele demonstra consciência sobre um processo de evolução dos conteúdos e dos níveis de dificuldade ao longo da passagem das séries.

(b) Aprendizagem

Paulo menciona a disciplina de matemática recorrentemente, demonstrando muita propriedade e interesse pela matéria, especialmente as operações fundamentais. É possível notar, dessa forma, que ele possui maior afinidade e preferência com essa disciplina. Quando abordada na entrevista a comparação entre as atividades do folclore e as de matemática, ele disse que prefere as de “continhas [...] porque continha pra mim é mais fácil”.

Ele também destacou o apreço pela matemática quando disse que “folclore é muito mais difícil pra mim, porque eu gosto mais é de fazer continha”. Desse modo, ele indica a facilidade sobre o que lhe é agradável e maior dificuldade sobre aquilo que não possui tanto interesse ou preferência. Outro destaque sobre a disciplina é a sua perspectiva de que “eu quero ser um professor de vezes”, confirmando a sua preferência e gosto pela disciplina.

Para Paulo, a aprendizagem dos conteúdos de matemática aconteceu com a ajuda do irmão, que segundo ele, “eu fiquei fazendo com o meu irmão; meu irmão ficou me ensinando”. Ele disse que estuda “um pouco em casa, muito na escola e de vez em quando no final de semana”, enfatizando a escola como ambiente principal de aprendizagem. Sua consideração é de que aprende mais na escola porque “na escola a gente aprende muito mais coisas do que em casa”.

Nota-se, a partir desse comentário, que há uma valorização dos conteúdos escolares sobre as aprendizagens que ocorrem em seu cotidiano, uma vez que a escola é para ele um símbolo para a aprendizagem. Ele considera ainda que: “na escola eu já aprendi a fazer

divisão, a fazer continhas *mais grandes*”, evidenciando a importância que concebe a essa instituição.

(c) Atividades avaliativas

Na primeira pergunta feita sobre o sentimento de Paulo sobre as provas, ele respondeu que não sentia nada, no entanto, quando a pesquisadora repetiu a pergunta para confirmar o posicionamento dele, a resposta foi que “eu sinto tipo... quando vou errar alguma coisa”. Sugerindo algum sentimento envolvido sobre o erro, como um pressentimento sobre essa ocorrência.

Depois da prova, ele disse que se sente aliviado com a sua conclusão. Ele demonstrou, também, expectativas quanto ao resultado, dizendo sentir-se feliz ao tirar uma nota “boa”, “porque passei” e o sentimento com uma nota “ruim” é que “fico triste”. A razão para a preocupação em relação a um resultado negativo está envolvida com as consequências que podem gerar em casa. Primeiramente, ele relatou que, quando tira uma nota “ruim”, “minha avó me bate”. Posteriormente, ele voltou atrás nessa afirmação, dizendo que: “não, minha avó não me bate... Ela de vez em quando briga comigo”.

Dessa forma, é possível que haja diferentes consequências sobre os seus resultados, quando esse é positivo, a referência é de alívio e felicidade, provavelmente gerados pelo fato de superar um resultado negativo que poderia gerar a punição da avó.

(d) Concepções de si

Paulo se define como um menino “mais ou menos educado. Eu gosto de fazer um pouquinho de bagunça e também gosto de um pouquinho de continha de vezes e de multiplicação”. Na escola, acredita que o professor o veja como um aluno estudioso, considerando, também, que a avó o veja da mesma forma. Para ele, a perspectiva da família a seu respeito é equivocada “porque eu sou diferente do que eles pensam. Eu sou diferente nas atividades, no futebol e no basquete”.

Essa caracterização representa uma ideia de subestimação sobre as qualidades que a família possa imaginar sobre suas habilidades esportivas, contudo ele complementa que “eu sou um pouquinho ruim no futebol e no basquete. Mas nenhum pouco ruim no videogame”. Ele tem consciência de suas dificuldades, mas sabe valorizar as habilidades.

Com relação às amizades, Paulo demonstra um apreço por seus amigos, realçando a figura do Fernando que, segundo ele, “meu amigo Fernando pensa que eu sou o melhor amigo dele”. O carinho desprendido ao falar “meu amigo” envolve-se à importância revelada ao destacar que, quando está com os amigos, “eu brinco com eles, eu me sinto protegido... Se as pessoas vão me bater”. Trata-se de uma afeição que confere além dos momentos de diversão o sentimento de proteção e bem-estar ao ficarem juntos, como pôde ser percebido em seus comentários.

(e) Análise das categorias apresentadas

Paulo demonstra a relação com um ambiente de boas interações com os colegas, como foi evidenciado com o amigo Fernando, e com o irmão, que o ajuda nas atividades escolares. Destacam-se, assim, as concepções de Vygotsky apresentadas por Oliveira (2000). Para esse teórico, a aprendizagem está envolvida com o desenvolvimento do indivíduo e intimamente ligada com as relações que são desenvolvidas com o ambiente sociocultural da criança. Nesse sentido, o Paulo está inserido em um ambiente valioso em interações e que pode auxiliar o seu desenvolvimento por meio das interações com os amigos e o irmão, característica da zona de desenvolvimento proximal.

Com relação às provas, a incoerência apresentada por ele sobre as atitudes da avó com o resultado demonstra que existe uma consequência sobre os resultados das provas. A sua apreensão com os resultados “ruins” e o alívio que diz ter ao concluir a avaliação evidencia procedimentos de “castigo” e “autopunição” apresentados por Luckesi (2011).

3.2.5 Monique

(a) Trajetória na escola

O início de sua escolarização aconteceu no Jardim de Infância. Ela não comentou sobre as lembranças dessa escola, apenas relatou o processo vivido na mudança de uma para outra, dizendo que “eu tava na creche e na creche eu estava acostumada. Aí quando eu vim pra cá, eu ficava chorando [...] eu queria a creche... Ai depois eu fui me acostumando”.

As amizades a ajudaram a se ambientar com a nova escola e lhe deram confiança, “eu fui estudando, passando de ano, passando de ano e cheguei até agora”, demonstrando prazer sobre o cotidiano da escola por proporcionar a possibilidade de fazer novas amizades. As

mudanças também aconteceram nas atividades, segundo ela, “acho que mudou muita coisa, lá eu não sabia ler, não sabia escrever... Aqui eu já sei”. Seu desejo para os próximos anos é de que “seja igual a esse... Menos o professor, que ele seja mais legal”, demonstrando uma desaprovação sobre o professor Bernardo.

Ela contou que teve um professor que considerou ser o melhor de sua trajetória escolar. Segundo ela, ele utilizava brincadeiras nas aulas e foi quem a ensinou a ler e escrever, demonstrando uma grande afeição com as suas aulas e com a sua pessoa. A diferença entre ele o professor Bernardo, é que “o Walter⁴ é mais legal que o Bernardo... Ele ensina de um jeito diferente que eu aprendia mais. Ele [Bernardo] também ensina bastante coisa, mas eu acho que com o ele [Walter] eu aprendia mais”.

(b) Aprendizagem

Sua noção de aprendizagem envolve-se com a ação de prestar atenção nas aulas e no que o professor fala. Ela contou que, nos seus estudos para a matéria de matemática, da qual “não gosto tanto...”, utiliza palitinhos, que tem em casa, e um caderno “ai eu faço uma continhas e respondendo... Só que difícil”. Na pergunta sobre qual matéria teria gostado mais, entre matemática e as aulas sobre o folclore, a sua escolha foi a do folclore, destacando que o professor utilizou dobraduras em atividades e explicações sobre as histórias e lendas.

Para Monique, as pessoas que podem ajudá-la na aprendizagem são: a mãe, a irmã e as colegas na escola, sendo que acredita que aprende melhor com as amigas, pois quando pede ajuda para o professor “ele pega e fica gritando ao invés de me ajudar. Aí eu prefiro as minhas amigas... Elas me ensinam”.

(c) Atividades avaliativas

Dentre os sentimentos demonstrados para os momentos de prova, ela destacou nervosismo, felicidade e arrepio, sendo que, para que esse último, ela sugeriu que seriam representações de pressentimentos para provas surpresas.

Amanda: O que sente quando tem prova?

Monique: *Fico um pouco nervosa e um pouco feliz.*

Amanda: Você sente alguma coisa antes de vir para a escola?

⁴ Nome fictício

Monique: *Eu sinto... Tipo, hoje mesmo, sempre quando tem prova surpresa eu sinto alguma coisa, eu fico arrepiada... Eu fico arrepiada, ai quando eu chego na escola o professor diz que vai ter prova surpresa. Sempre acontece isso.*

Amanda: O que você sente quando o professor diz que tem prova surpresa?

Monique: *Eu penso “eita, se as coisas que ele passar eu não souber ainda”... Eu fico com essas coisas, eu fico meia arrepiada... Eu fico triste, porque vai que eu não sei ainda o que ele vai passar.*

Amanda: Você disse que se sente feliz... Por que você se sente assim?

Monique: *Porque eu vou saber se eu to bem nessa coisa, se eu ainda não estudei, eu vou estudar... Eu vou aprender mais coisas.*

Seus comentários sugerem uma consciência na promoção de análises sobre os resultados das provas. Demonstra que pode ver o seu nível de aprendizagem, planejando-se para os processos seguintes para a superação de dificuldades e aquisição de resultados positivos. O pensamento sobre notas ruins é o seguinte: “eu falo bem assim, eu tenho que estudar mais, porque eu vou passar de ano”, e sentimento para as notas boas: “alegre, porque eu sei que eu sou boa naquilo... Que eu sei que eu estou me transformando ainda mais em uma boa aluna”. A nota, dessa forma, acaba por ser uma referência para a caracterização da aluna e como demonstrativo de aprendizagem.

Amanda: Quando você sai da prova, acha que aprendeu?

Monique: *Sim... Depende da nota né.*

Ela demonstrou preocupação com as próximas avaliações e disse que já tinha começado a estudar. Como matemática é a disciplina que sente mais dificuldade, disse que é a que se dedica mais “nessa semana eu estou estudando mais é matemática porque matemática é uma coisa muito difícil”.

(d) Concepções de si

Monique se definiu como “uma menina estudiosa”, demonstrando clareza sobre suas obrigações “em casa eu faço os meus deveres de casa, estudo um pouco e depois eu brinco também. Tudo tem sua hora”. Segundo ela, uma colega já tinha dito que ela era uma “menina legal e boazinha”. É interessante observar como as concepções relacionadas ao papel de estudante e às atividades escolares tem sido dominantes na forma como ela está construindo concepções de si própria, mediada, especialmente, pelo seu desempenho. É um contexto, inclusive, que parece regular as suas escolhas e fazeres. Em função de uma prova, ela é capaz de se planejar, começando a estudar com antecedência.

(e) Análise das categorias apresentadas

A comparação feita por Monique entre o professor Walter e o professor Bernardo possibilita a inferência de que o professor dito “preferido” era mais próximo a ela, com uma relação mais afetuosa e aulas mais interativas. Ela fala do professor Bernardo de uma maneira mais distante e relatou na entrevista que ele às vezes tem atitudes mais ríspidas na explicação das suas dúvidas. Essa é uma demonstração da complexidade envolvida na sala de aula, constituída de relações dinâmicas, de modo que, no segundo encontro de grupo focal, a Monique comentou que recebe a ajuda do professor nos momentos de dúvida, mas, na entrevista, ela destacou comportamentos desagradáveis do professor Bernardo.

Com relação às avaliações, ela comenta sobre aspectos interessantes e que demonstram que ela tem uma preocupação com a nota, sugerindo que seria uma representação de aprendizagem. O enfoque sinalizado sobre a atribuição da nota para a caracterização de aprendizagem envolve-se com o apresentado por Hoffmann (2012) sobre o valor que é atribuído na palavra do outro e no destaque que se coloca sobre o acerto.

Os sentimentos demonstrados por ela para a realização da prova “arrepios” e “nervosismo” envolve-se, como apresentado por Ferreira (2009) e Alves (2006), com as alterações que são feitas na rotina da sala de aula para a realização das avaliações. Para Ferreira (2009), gera-se um “clima ritualístico” e, segundo Alves (2006), há toda uma preocupação para que essa semana ocorra. A avaliação, nessa perspectiva, se perde sobre a sua fundamentação essencial que é a investigação e análise da aprendizagem dos alunos. Torna-se, assim, um elemento que gera estresse e que os alunos têm que se preparar para a sua realização, como verdadeiras provações. Monique confirma essa concepção ao dizer que estava começando a estudar para as provas que iriam começar em um mês.

Superando a perspectiva analisada que tem referência na avaliação classificatória e de verificação, Monique, ao dizer que com a prova “vou saber se eu tô bem nessa coisa, se eu ainda não estudei, eu vou estudar... Eu vou aprender mais coisas” demonstra aspectos envolvidos com a avaliação formativa. Esta avaliação fundamenta-se no que foi apresentado por Monique; para que seja desenvolvido um acompanhamento da aprendizagem dos alunos. O interessante é a consciência que ela demonstra sobre a oportunidade de promover esse acompanhamento, que é uma das características da avaliação formativa, isto é, possibilitar, além do professor, que os alunos também estejam envolvidos no processo de ensino e que compreendam as suas aprendizagens e dificuldades, possibilitando um trabalho direcionado sobre as especificidades de cada um.

3.2.6 *Fernando*

(a) Trajetória escolar

Fernando disse que entrou na escola com oito anos. Segundo ele, esse período foi marcado por momentos bons, pois tinha “um tantão de colegas” e ruins “porque a professora gritava”. Quando fala das mudanças do primeiro ano para o momento atual, mantém as mesmas categorias para explicar que a parte social continua boa, mas há uma manifestação positiva com relação ao ensino. Afirma que: “agora eu tenho colega também [...], tiro notas boas... e o professor não briga muito”.

Para ele, a professora preferida foi a de “quando era pequenininho”. A justificativa sobre a escolha dessa professora como a “melhor” parece ter a ver com o cuidado: “[...] ela tratava todo mundo bem... Ela levava a gente para o lanche, levava a gente para o recreio... Levava a gente para a recreação... Brincar”. A referência a essa professora gera dúvida sobre a idade certa que Fernando ingressou à escola, pois ele afirmou ter entrado na escola com oito anos e relatou uma experiência que parece anteceder essa idade.

Entretanto, na narrativa de Fernando sobre quando era pequenino, seu posicionamento demonstra uma sensibilidade acerca da relação próxima com a professora e valorização dos momentos de brincadeira e de socialização. O professor atual, segundo ele, tem como diferença que “às vezes não deixa a gente ir pro recreio, para recreação”.

(b) Aprendizagem

Quando conversaram sobre a aprendizagem dele, a pesquisadora referiu-se às atividades na matéria de matemática e as atividades relacionadas à comemoração da semana do folclore. A preferência de atividade dele recaiu sobre a de matemática. A sua justificativa esclarece sobre a visão que ele tem de aprendizagem, como algo vinculado a um conteúdo específico: “porque na [continha] de vezes pode aprender as coisas, a de folclore é lenda... E coisas que... Tipo desenho animado; e as [atividades] de conta pode aprender”. Percebe-se que ele acaba por fazer um juízo de valor entre as duas matérias, correspondendo, possivelmente, à de matemática maior utilidade. Entretanto, não fica claro se ele remete ao uso dos conteúdos apenas na escola, no contexto específico da aprendizagem escolar, ou se é algo que ele usaria na vida, no cotidiano. Porém, no desenvolvimento da conversa, pode-se inferir que a preferência pela matemática talvez esteja relacionada à ideia de que há um resultado “certo”.

Para ele, a aprendizagem é promovida “tentando fazer” e concebida pela relação entre acerto e erro, de modo que “eu faço... Às vezes eu erro... E eu vou aprendendo”. Quando ele não está entendendo a matéria, “às vezes eu chuto ou às vezes eu peço pro professor me ajudar”. Esse “chute” ele define como “eu tipo faço a resposta, mas várias vezes eu já acertei”. Dessa forma, é demonstrada valorização sobre o acerto, de modo que, ao “chutar”, na há uma preocupação com a compreensão, apenas com o resultado final.

Ele conta com o professor e os pais quando precisa de ajuda para aprender um conteúdo ou resolver um exercício. Por exemplo, eles o ajudam “a fazer as contas”. Por fim, a relação entre aprendizagem com sua vida aparece de forma muito interessante quando disse que utiliza os conhecimentos da escola no cotidiano “lendo... em casa eu fico fazendo continhas... Eu fico brincando de professor”.

(c) Atividades avaliativas

A sua narrativa sugere que o significado da nota parece ser construído na sua relação com a mãe. Ele disse não sentir nada diferente nos momentos de prova, mas evidencia uma preocupação sobre os resultados, sendo que, quando tira uma nota “ruim”, não se sente confortável, “porque se eu tirar uma nota zero, minha mãe vai ficar triste comigo [...] e é ruim, né?”, sentindo-se “mal” com essa possibilidade.

As notas “boas”, ao contrário, possuem grande importância para ele, “porque quando eu tiro uma nota boa, isso significa que já aprendi umas tantas coisas”, relacionando a sua aprendizagem à nota obtida. O sentimento ocasionado pelo resultado da nota “boa”, também tem relação com o sentimento da mãe “porque minha mãe vai ficar alegre comigo”.

(d) Concepções de si

Fernando ficou muito tímido no início da conversa, e não falou sobre si mesmo. Mas, quando a pergunta endereçou o que os familiares achavam dele, ele demonstrou um posicionamento diferenciado, com precisão na resposta. Afirmou com confiança “que sou um ótimo filho, um ótimo neto, um ótimo irmão”.

O amigo Paulo havia dito na entrevista individual que Fernando era seu melhor amigo e Fernando confirmou ser recíproca o sentimento de amizade. Fernando acrescentou que ajudava o amigo e ficava ao lado dele. A amizade deles pareceu muito significativa para ambos. Foi possível observar, tanto no grupo focal como em sala de aula, que Paulo parece

assumir uma liderança sobre Fernando, auxiliando nas atividades em sala como também favorecendo a interação de Fernando com os colegas no Grupo Focal.

Fernando acredita que o professor pense que ele é um “bom aluno” por ter “nota alta, e [porque]... Eu respeito ele... E respeito meus colegas”. Este fato contrapõe ao que foi observado nas aulas, em que o professor chamava a atenção do Fernando para que se dedicasse mais na realização das atividades de matemática, relatando conversas com a mãe que dizia estar preocupada com o rendimento do filho. Demonstra-se, assim, que esses comentários do professor não abalaram sua confiança sobre a sua imagem perante o professor, bem como da sua concepção sobre si, ao imaginar que o professor possa ter apreço por ele.

(e) Análise das categorias apresentadas

Fernando relaciona os resultados das provas com a sua aprendizagem. Para ele, a aprendizagem é qualificada pelas notas “altas”, demonstrando, também, uma apreensão com o acerto. Evidencia-se essa apreensão ao dizer que “chuta” para tentar acertar a questão, relacionado como apresentado por Luckesi (2011) com uma preocupação maior com o “tirar nota” e não com o “aprender”. No entanto, ele estabelece uma relação interessante sobre os erros ao dizer que “às vezes eu erro... E eu vou aprendendo”. Parece sugerir que o erro é utilizado como elemento para a promoção de aprendizagem e, assim, poderia estar envolvida com a tentativa de superação por meio do enfoque sobre as suas dificuldades.

Com relação ao amigo Paulo, destaca-se o valor da amizade para os dois, sendo um elemento importante, no caso do Fernando, para o desenvolvimento de outras relações, como o foi nos encontros de grupo focal. Os dois meninos ficavam sempre próximos e os comentários do Paulo estimulavam a participação do Fernando.

3.2.7 Bruna

a) Trajetória na escola

Bruna comenta que, desde a entrada na escola, conheceu pessoas, fez novas amizades e teve diferentes professores, considerando o processo de que “ia conversando com gente e ia aprendendo”. Para ela, a passagem dos anos na escola significou “aprender mais”, de forma que “vai ficando maior os deveres, maiores as dificuldades... e quanto mais maior fica, mais

vai aprendendo”. Desta forma, a sua perspectiva para o futuro é de “ficar algumas séries maior [...] e aí eu vou aprender mais coisas”.

b) Aprendizagem

Sua noção de procedimentos para a aprendizagem envolve-se com as ações de prestar atenção e escutar o outro, “eu presto atenção na aula e escuto o que o professor fala”. Para ela, as pessoas que podem auxiliar para a sua compreensão são o professor, suas amigas, a avó e a mãe, relatando como forma “perguntam no que eu tô com dificuldade, aí elas pegam e vão me perguntando a conta aí eu pego e falo, aí eles vão fazendo a continha mais eu”.

Bruna menciona uma correspondência entre as ações de passar de ano com oportunidades futuras.

Amanda: Você acha que é importante que o professor saiba que você aprendeu?

Bruna: Acho, porque aí ele vai passar a gente de ano, ou talvez não.

Amanda: E por que é importante?

Bruna: Pra saber se vai passar de ano, pra ver se no futuro a gente tem um bom trabalho.

Amanda: Acha que a gente aprende só para fazer prova?

Bruna: Não, a gente aprende pra ter um bom trabalho, pra ser uma boa aluna.

Com relação à utilização do que se aprende na escola com a vida cotidiana, ela diz que “algumas palavras e outras não”, remetendo-se também a uma concepção de constante provação, de modo que “algumas pessoas lá fora podem fazer pergunta”. Este fato está envolvido com o sentimento sobre os seus resultados nas provas, com a apreensão sobre o que outros poderão achar dela, como no caso de uma nota ruim, “porque aí a gente não vai passar de ano e as pessoas que sabem podem ficar zoando da gente [...] ficam falando que a gente não sabe das coisas, que a gente é bobão”.

c) Atividades avaliativas

Nos períodos de provas, ela diz sentir nervosismo, “fico tremendo, com medo, porque eu não sei se eu vou tirar uma nota ruim ou boa”. Durante a avaliação, esse sentimento vai melhorando, “eu vou vendo que eu tô conseguindo fazer algumas coisas aí eu vou ficando mais calma”.

A preocupação com a nota é recorrente, manifestando-se nos momentos anteriores e ao longo da realização da prova, de modo que, quando não consegue responder uma questão, “fico meio assim, vendo se a minha nota vai ser boa ou ruim”. A nota “ruim parece ter um impacto para ela, porque, ao tirá-la, “sinto meia chateada, porque não é nota boa”.

d) Concepções de si

Considera-se uma menina bagunceira, comentando sobre brincadeiras com a irmã, as primas e as amigas. No entanto, na escola diz ser “mais ou menos quieta dentro da sala”, com a ideia de que o professor a ache uma boa aluna “porque eu tiro boas notas”.

(e) Análise das categorias apresentadas

Por meio dos comentários da Bruna é possível notar que ela considera a importância do outro para a sua aprendizagem; por meio das interações com o professor, as colegas e familiares. Ela também demonstra a ideia de aprendizagem como processo, em que vai aprender mais com a passagem das séries e os conteúdos ficarão mais difíceis. No entanto, foi percebido que ela projeta a sua aprendizagem para perspectivas futuras, como “ter um bom emprego”.

Com relação às avaliações, ao dizer que serve para “passar de ano”, pode ser observado que a prova está envolvida, para ela, com a noção de “credenciamento” para os anos seguintes, como apontado por Romão (2011). Trata-se de características da avaliação classificatória e da concepção de verificação apresentada por Luckesi (2011), provavelmente relacionadas com a única experiência de prática educativa que ela tenha vivenciado até então.

Bruna demonstra preocupação com as avaliações para os outros e temor sobre o que poderão pensar dela. Percebe-se, também, uma apreensão com os resultados ao dizer que não sabe se vai “tirar uma nota boa ou ruim” e que fica chateada com uma nota ruim. São demonstrações que se envolvem, como descrito por Hoffmann (2012), com a ordem hierárquica de preferência sobre o certo e o errado, com a valorização dos acertos e a recriminação dos erros.

3.3 O professor e o contexto da sala de aula

Para fins de caracterização do contexto da pesquisa e das práticas de ensino, foi entregue ao professor regente um questionário com questões gerais sobre a rotina de sala de aula, as características da turma e outras envolvidas com a temática da pesquisa; avaliação e processos de aprendizagem.

O professor é morador da região administrativa onde se localiza a escola, tem 37 anos, é solteiro e não tem filhos. Está concluindo o curso de Pedagogia em uma faculdade particular e possui formação em magistério para início de escolarização em nível médio por uma Escola Normal. Relatou que é o seu primeiro ano como professor. Ainda, não havia tido experiência em sala de aula, de modo que essa é a sua primeira oportunidade, resultado da aprovação no concurso de professor temporário da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Segundo ele, os métodos de avaliação utilizados são: provas, trabalhos, participação em sala de aula, disciplina e outros; elaborados “através do currículo escolar e do planejamento de ensino”. Posiciona-se contra a utilização das avaliações em larga escala e diz que na sua formação acadêmica aprendeu “muita coisa e está me ajudando em sala de aula”.

As respostas do professor ao questionário demonstram a sua análise sobre a turma. Ele considera que seus alunos precisam desenvolver atenção e comportamento sob a perspectiva de que a “disciplina é o maior problema da turma”. Sobre a participação dos alunos em sala, ele diz que: “falta, de alguns alunos, interesse nas atividades em sala de aula”.

A reação das crianças sobre os tipos de atividades avaliativas varia, de modo que “algumas gostam, outras não gostam, mas, com o decorrer das atividades, eles vão aceitando as atividades propostas”. Relata que poucos alunos possuem um rendimento ruim, mas destaca que “a maioria dos pais desses alunos não se interessam pela vida estudantil deles”. Explica que somente dois alunos têm dificuldade de aprendizagem e possuem um acompanhamento pedagógico.

Ao longo das visitas à escola e uma ambientação com a turma, foi possível conhecer um pouco mais sobre a rotina de sala de aula e do modo de trabalhar do professor Bernardo. Ele utilizava muito o quadro para passar o conteúdo e atividades escritas de cópia do quadro e exercícios que eram feitos na sala ou encaminhadas como dever de casa. O professor as corrigia de forma coletiva com a participação das crianças de forma geral.

Em momentos que o professor passava atividades no quadro ou corrigia um dever de casa, foi possível observar situações interessantes sobre a aplicação da avaliação escolar. O professor promovia comentários sobre questões que iriam “cair na prova” e, em alguns casos,

eram feitas avaliações informais sobre possíveis resultados dos alunos, ao dizer que queria “ver a nota deles na prova”.

Tais comentários remetem à análise de uma avaliação informal que pode gerar um ambiente desarmônico para a realização das atividades avaliativas. O professor muito cedo já estava gerando expectativas para a prova, ocasionando possível desmotivação dos alunos ao sugerir que suas notas não seriam tão boas. O tom dos comentários pode estar gerando o desconforto entre os alunos, na medida em que seus comentários estão questionando a qualificação subjetiva das competências das crianças para aprender.

No dia da entrevista individual com as crianças, havia sido realizada a “Provinha de Matemática”. O professor Bernardo explicou que estava fazendo aquela atividade para ver como os alunos estavam na matéria. Nesse sentido, parecia ser uma avaliação diagnóstica, uma vez que, em um primeiro momento, afirmou que essa atividade não valeria nota. Entretanto, ele também disse à pesquisadora que usaria a nota desse instrumento para “ajudar” os alunos que tivessem uma nota “baixa” na prova bimestral.

Pode ser observado, nessa postura, dois aspectos apresentados por Hoffmann (2012) a respeito da incoerência e imprecisão sobre a atribuição de notas. As atividades avaliativas, pelo que foi percebido, eram definidas pelo professor, assim como os seus critérios de avaliação. Dessa forma, não há padrão nem igualdade para os alunos. Essa situação recai sobre a necessidade apresentada por Villas Boas (2005) de que o professor tenha ética e responsabilidade.

A devolutiva dessa “Provinha de Matemática” ocorreu no mesmo dia. Enquanto devolvia a prova corrigida aos alunos, o professor mencionava que estava surpreso com a quantidade de alunos com notas baixas e que esses deveriam trazer a prova assinada pela família. Há nesse episódio a demonstração da importância da observação formativa, apontada por Perrenoud (2000), para que o professor conheça o seu aluno e acompanhe intimamente a progressão de suas aprendizagens. Nesse sentido, o autor destaca que, quando há uma observação formativa sistemática, se minimizam as possibilidades de “surpresas” com relação ao desempenho dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa problematizou os processos de avaliação escolar e aprendizagem a partir das perspectivas de crianças do quarto ano do Ensino Fundamental. Os procedimentos utilizados, três encontros de grupo focal e entrevista individual, buscaram compreender o significado da avaliação escolar para as oito crianças participantes e as relações que elas estabelecem entre avaliação e aprendizagem, e como constituem sua subjetividade nesse processo.

As visitas à escola permitiram conhecer mais sobre a rotina da turma do quarto ano. Sobre o trabalho desenvolvido pelo professor da turma, foi observado que há uma relação com a concepção de verificação de Luckesi (2011) e com a prática de avaliações formal de função classificatória. Em parte por isso, o discurso das crianças apresentou uma compreensão sobre avaliação escolar relacionada a tais concepções. No entanto, elas também fizeram referências a outras modalidades de avaliação escolar, como a avaliação informal e a avaliação formativa, destacando a importância dessas em relação à aprendizagem. Parece haver uma ideia de que a aprendizagem para a prova é diferente da aprendizagem para a vida e que a última envolve uma relação compreensiva com objeto de aprendizagem e acarreta mudanças pessoais. Há também que se destacar, nas concepções das crianças, a importância das crenças das famílias e dos outros professores do círculo de convivência da criança na construção dos posicionamentos delas sobre a avaliação escolar.

É interessante destacar que, mesmo estando no início da escolarização, as crianças do quarto ano parecem ter uma compreensão já consolidada sobre avaliação como verificação e da sua função classificatória. Parece haver um significado dominante para todas as crianças: de que a avaliação serve para aprovar ou reprovar, ou seja, para passar de ano. Nessa concepção, a aprendizagem escolar está a serviço da prova e da nota, ao contrário do que fundamenta a concepção formativa em que as atividades avaliativas devem estar a serviço da aprendizagem.

Os procedimentos empíricos utilizados possibilitaram uma ótima interação com as crianças, de modo que os encontros com a pesquisadora foram muito agradáveis e as discussões muito valiosas. O grupo focal mostrou-se mais produtivo para expandir a compreensão sobre a aprendizagem, a avaliação e as práticas escolares do que na entrevista. É possível que o contexto do grupo focal, as atividades desenvolvidas e a mediação da pesquisadora tenham favorecido o diálogo com as crianças, possibilitando uma maior

demonstração dos sentidos que elas têm sobre os temas discutidos. No momento da entrevista, na conversa com a pesquisadora, que foi logo após a realização de uma prova, prevaleceram ideias mais focadas na avaliação como verificação e a nota como indicador da aprendizagem escolar. Isso pode sugerir que o tipo da atividade avaliativa e, principalmente, o jeito que ela é aplicada, impacta a compreensão da criança e o sentimento que ela constrói sobre a experiência escolar.

Foi possível verificar, por meio das observações e do discurso das crianças, que existe uma relação importante entre a avaliação informal e as concepções que eles estão construindo de si mesmos como alunos. Há uma compreensão de que o “bom aluno” é quem tira nota alta e tem bom comportamento na sala de aula. De forma unânime, os participantes disseram que nota alta gera felicidade e nota baixa, tristeza. Essa forma de compreender o “ser aluno” apenas pela nota que tira é muito limitada, porque reflete na relação da criança com a aprendizagem. O que pode corroborar para o distanciamento entre a escola e as outras experiências para além da escola. Por exemplo, Bruna e Tadeu não demonstraram na entrevista correlação entre as aprendizagens da escola com a prática no cotidiano. Para eles, a finalidade da aprendizagem na escola tem a ver com um futuro distante da vida deles—para conseguir um trabalho.

Mas, também deve-se entender que esse é um processo dinâmico e que é possível construir outros significados. Nos procedimentos empíricos, especialmente no grupo focal, as crianças fizeram referência ao aprender como noção de compreensão do objeto de estudo. Relacionaram a importância da “ajuda” do professor, dos familiares e dos colegas orientando a realização da tarefa; o papel da concentração, ou seja, prestar atenção nas aulas no momento da explicação e apresentação da matéria e da correção do exercício. Mostraram compreender a aprendizagem como processo que se dá ao longo da escolarização, dizendo que a passagem das séries oportuniza mais conhecimentos e a dificuldade dos conteúdos aumenta.

O erro foi um elemento de destaque nas discussões, sendo recorrente o posicionamento das crianças em acreditar que se trata da oportunidade de conscientização e superação das dificuldades. Tal perspectiva envolve-se, como apresentado por Luckesi (2011), com um olhar positivo sobre o erro, que poderão servir como ponto de partida para o avanço, uma vez que quando identificados e compreendidos tem-se a possibilidade da sua superação. Dessa forma, a avaliação é assumida segundo a sua fundamentação original, a investigação da aprendizagem e, o erro, como destacado pela avaliação formativa, se torna um elemento essencial para orientar o trabalho do professor e dos alunos.

Diante das considerações apresentadas, foi constatado que os objetivos propostos foram alcançados por meio dos procedimentos empíricos utilizados. A revisão bibliográfica produzida foi significativa para a promoção das análises e compreensão dos resultados obtidos.

PARTE III

PERSPECTIVAS FUTURAS

O sonho transformado em ação

“Não há nada mais urgente que o futuro distante”.

Teófilo Pereira

A docência sempre foi um sonho de menina e acabou se transformando em um desejo profissional. Minhas expectativas antes de entrar na Universidade foram transformadas e superadas a cada aprendizagem com as disciplinas, os professores, os estudos e as discussões desenvolvidas em todos os espaços acadêmicos, não só na sala de aula como também nas rodas de conversas com as amigas. Muitos conhecimentos foram construídos e, hoje, apesar de faltar um semestre para a minha graduação, já consigo visualizar a minha potencialidade para atuar como pedagoga.

Tive muitas oportunidades ao longo da trajetória acadêmica que me possibilitaram conhecer mais sobre a pedagogia e as oportunidades como educadora. As minhas vivências em cada um desses lugares me transformaram como pessoa e contribuíram para a minha formação acadêmica e profissional. Hoje carrego comigo um conhecimento que ninguém pode tirar.

E são esses conhecimentos que me impulsionam para o futuro. Após a conclusão da graduação, pretendo continuar com a pesquisa iniciada neste trabalho monográfico com a tentativa de ingressar no mestrado na área de avaliação escolar. Tenho aspirações em fazer intercâmbio para estudar e conhecer mais sobre outras culturas e práticas educativas desenvolvidas em outros países. Desejo, também, iniciar a minha carreira profissional, mas ainda não tenho certeza sobre quais caminhos: escolar ou corporativo.

O meu desejo em ser professora foi muito criticado, o que se tornou uma busca pessoal e profissional para a valorização da educação e que o trabalho do profissional da educação seja desenvolvido com consciência e responsabilidade. Essa é a missão que carrego e que o meu trabalho possa ser de qualidade para as crianças ou os adultos com quem eu trabalhe. Pretendo, assim, buscar oportunidades que me permitam aprender mais e melhorar a minha atuação como educadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Alessandra Salomão de Souza. **A Avaliação Informal em uma Turma de 1º Série do Ensino Fundamental**. 2006. 132 f. : Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2006.
- BRANCO, Ângela Uchoa. **Sociogênese e canalização cultural: contribuições à análise do contexto das salas de aula**. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org> >. Acesso em: 10 out. 2013.
- FERREIRA, Lucinete Maria Souza. **Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 13-59.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GIOVINAZZO, Renata A. **Focus Group em pesquisa qualitativa: Fundamentos e reflexões**. Disponível em:< <http://www.fecap.br> >. Acesso em: 20 ago. 2013.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré- escola à universidade**. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- _____. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 42. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- _____. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Disponível em: <rbep.inep.gov.br>. Acesso em: 20 ago. 2013.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2000.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Coord.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed., rev. e atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- OLIVEIRA, Almir Almeida. **Observação e entrevista em pesquisa qualitativa**. Disponível em:< <http://www.facevv.edu.br>>. Acesso em: 20 ago. 2013.
- RICHARDSON, Roberto; WAINWARIGHT, David. A pesquisa Qualitativa crítica é válida. In: RICHARDSON, Roberto (Org). **Pesquisa Social**. 3. ed. São Paulo: Ed. Atlas.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org). **Avaliação formativa: Práticas inovadoras**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

_____. **Pedagogia: A avaliação na escola**. Brasília : Universidade de Brasília, 2007. p. 10-23. Disponível em:< <http://www.fe.unb.br> >. Acesso em: 15 set. 2013.

_____. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

YOUTUBE. **Chico Bento na escola**. Disponível em: <www.youtube.com >. Acesso em: 20 ago. 2013.

ZAMPAULO, Jamil Rodrigues. **Considerações introdutórias sobre o conceito de metodologia em seu significado acadêmico**. Disponível em: < http://fgh.escoladenegocios.info/revistaalumni/artigos/Artigo_Jamil.pdf >. Acesso em: 20 ago. 2013.

APÊNDICES



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Departamento de Teoria e Fundamentos
Área: Psicologia da Educação - Período: 02/2013
Projeto 5 – Trabalho de Conclusão de Curso

Título: As perspectivas das crianças de anos iniciais sobre os processos de avaliação escolar

Amanda Nogueira Pereira 100091539
Orientadora: Prof^a. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Brasília, 30 de julho de 2013.

Senhor(a) Diretor(a),

A aluna Amanda Nogueira Pereira, matrícula UnB no. 10/0091539, é aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília e está atualmente na fase final de seu curso, momento da realização do trabalho monográfico de conclusão de curso, denominado no currículo do curso de “Projeto 5”, sob minha orientação, Prof. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

O programa do Projeto 5 tem por objetivo proporcionar ao nosso aluno em formação oportunidade de desenvolver um olhar investigativo sobre os processos escolares como forma de enriquecer a sua experiência de formação tanto no magistério como em pesquisa.

Amanda tem o interesse de investigar o sentido da avaliação escolar para as crianças de terceiro, quarto ou quinto ano e como elas veem a relação dos processos de avaliação com sua aprendizagem. Dessa forma, ela gostaria de aprofundar mais essas questões por meio de um estudo empírico.

Apresentamo-nos a esta instituição no intuito de conhecer e avaliar junto à direção e equipe pedagógica a possibilidade de realizarmos os procedimentos empíricos que consistem na realização de três encontros de grupo focal com aproximadamente seis crianças, devidamente autorizadas pela escola e por suas famílias, e uma entrevista individual com cada uma delas.

Desde já esclarecemos que o trabalho tem cunho investigativo focado no desenvolvimento dos processos subjetivos de uma forma positiva e construtiva, e que os procedimentos de pesquisa não oferecem nenhum risco ou prejuízo nem para a instituição nem para os participantes. Coloco-me a disposição para quaisquer dúvidas pelo telefone e por meio do endereço eletrônico.

Atenciosamente,

Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire



Universidade de Brasília
 Faculdade de Educação
 Departamento de Teoria e Fundamentos
 Área: Psicologia da Educação

Pesquisa: As perspectivas das crianças de quarto ano sobre os processos de avaliação escolar e aprendizagem

Termo de Consentimento para menor de idade

Meu nome é Amanda Nogueira Pereira⁵ aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, matrícula UnB no. 100091539, sob a orientação da Prof^a Dr^a Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire⁶. Estou realizando uma pesquisa sobre o sentido da avaliação escolar para crianças de 4º ano. Para isso, gostaria de solicitar sua autorização para realizar três encontros de grupo focal com seu (sua) filho (a) e uma entrevista individual após o último encontro.

Esclareço que os encontros do grupo focal serão de aproximadamente 40 minutos e a entrevista durará em torno de 20 minutos. Estes irão ocorrer no turno regular de aula, em horário que o professor julgue mais apropriado para a retirada do(a) aluno(a) de sala, sem prejudicar o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

As informações pessoais de seu (sua) filho (a) serão preservadas, ele (a) não será identificado(a) no trabalho; não existe nenhum risco potencial para ele(a); lhe é garantido a possibilidade de desistir em qualquer momento do trabalho. Qualquer dúvida em relação ao estudo você pode me contatar por meio do e-mail e pelo telefone celular.

A participação de seu (sua) filho (a) é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. Desde já, agradeço sua inestimável contribuição.

() autorizo meu (minha) filho (a) a participar deste estudo.

Local e data: _____

Nome do(a) aluno (a): _____

Endereço do(a) aluno (a): _____

Nome do(a) responsável pelo(a) aluno (a): _____

RG ou CPF: _____

Telefone do(a) responsável: _____

E-mail do(a) responsável: _____

Assinatura do(a) responsável: _____



Universidade de Brasília
 Faculdade de Educação
 Departamento de Teoria e Fundamentos
 Área: Psicologia da Educação - Período: 02/2013
 Projeto 5 – Trabalho de Conclusão de Curso

Título: As perspectivas das crianças de quarto ano sobre os processos de avaliação escolar e aprendizagem

Amanda Nogueira Pereira 100091539
 Orientadora: Prof^a. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Plano de atividade do primeiro encontro de grupo focal

Objetivo: Analisar os significados da avaliação escolar na narrativa das crianças.

Encontro 1

Data: __/__/2013.

Hora: das __h__ às __h__

Participantes:

1. Ambientação para a conversa: acolher as crianças em roda, a qual pode ser organizada no chão ou nas carteiras; da forma que elas se sentirem mais a vontade.
2. Iniciar a conversa demonstrando às crianças que a pesquisadora já havia passado pelos mesmos caminhos que elas estão passando.
 - Mostrar material pessoal contendo avaliações e boletins da trajetória escolar da pesquisadora.
3. Utilizando os materiais pessoais poderá ser desenvolvida análise sobre a concepção de bom e mau aluno para as crianças.
4. Após a discussão com os materiais pessoais, solicitar às crianças que contem sobre as suas atividades avaliativas, deixando para escolherem entre desenho e narração. (Tempo: 5 minutos)
5. Pedir para que as crianças apresentem suas produções, comentando e discutindo sobre as atividades que gostam e as que não gostam.
6. Análise sobre as produções:
 - a. O que é a prova;
 - b. Como são os momentos de prova;
 - c. Para o que servem as provas;
 - d. Por que o professor utiliza a prova;
 - e. Como se sentem quando fazem a prova;
 - f. Como foi na primeira vez que fizeram uma prova;
 - g. Qual a diferença entre os anos anteriores com as provas desse ano;



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Departamento de Teoria e Fundamentos

Área: Psicologia da Educação - Período: 02/2013

Projeto 5 – Trabalho de Conclusão de Curso

Título: As perspectivas das crianças de quarto ano sobre os processos de avaliação escolar e aprendizagem

Amanda Nogueira Pereira 100091539

Orientadora: Prof^a. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Plano de atividade do segundo encontro de grupo focal

Objetivo: Identificar o conceito de aprendizagem escolar para as crianças participantes.

Encontro 2

Data: 29/08/2013.

Hora: das __h__ às __h__

Participantes:

1. Ambientação para a conversa: acolher as crianças e decidir o local de encontro, verificando as condições para a gravação em áudio.
2. Retomada do encontro anterior para a integração do participante Thales que não pode participar.
3. Informar às crianças que será apresentado um vídeo, instigando-as a pensar sobre qual os personagens que podem fazer parte dele, possibilitando uma maior integração delas com o encontro.
4. Apresentação do vídeo “Chico Bento na escola”, disponível no site: <<http://www.youtube.com.br>>.
5. Durante a apresentação do vídeo serão observadas as reações e as interações das crianças.
6. Com a finalização do vídeo poderá ser desenvolvida conversa abordando a temática da aprendizagem e da significação que as crianças possuem sobre esse aspecto.

❖ Eixos temáticos da conversa:

Discussão sobre o vídeo	Sobre a	Significação sobre	Relação da
-------------------------	---------	--------------------	------------

	aprendizagem deles na escola	suas aprendizagens	aprendizagem com a vida
Será que o Chico Bento aprendeu?	Quando vocês recebem um problema na sala, o que fazem para entender?	Que tipo de coisas aprendiam no 1º ano?	Como vocês acham que aprendem fora da escola?
Ele conseguiu conseguir resolver o problema?	Acontece do professor perguntar alguma coisa que vocês não sabem?	O que tinham que fazer para entender nessa época?	Vocês acham que aprendem mais na escola ou em casa.. Com os amigos, brincando?
Ele entendeu a sua resposta?	O que o professor fala quando vocês acertam ou erram?	Vocês acham que vocês sabem mais agora?	Você é bom em alguma coisa?
O que ele deveria ter feito para entender a questão?	Como vocês se sentem quando acertam... E como se sentem quando erram?	O que mudou de lá para cá?	
		O que vocês acham que vão aprender no 5º ano?	
	Quando tem que fazer o dever, quem consegue sozinho ou quem pede ajuda?	Como vocês acham que aprendem?	
	Como é essa ajuda?	Quando aprendem, vocês entendem melhor outras coisas?	

7. Criar espaço para a abertura da temática do próximo encontro, em que elas irão relatar e explicar sobre o que elas sabem; no que acreditam que sejam bons.



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Departamento de Teoria e Fundamentos

Área: Psicologia da Educação - Período: 02/2013

Projeto 5 – Trabalho de Conclusão de Curso

Título: As perspectivas das crianças de quarto ano sobre os processos de avaliação escolar e aprendizagem

Amanda Nogueira Pereira 100091539

Orientadora: Prof^a. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Plano de atividade do terceiro encontro de grupo focal

Objetivo: Analisar como as crianças estabelecem relações entre aprendizagem e avaliação escolar e como elas se veem no processo.

Encontro 3

Data: 04/09/2013.

Hora: das __h__ às __h__

Participantes:

1. Escolha do local para realização do encontro em acordo com as crianças.
2. Revisão dos encontros anteriores. Sondar as concepções de avaliação e prova:
 - a. O que é avaliação?
 - b. Para que serve?
 - c. Como pode ser?
 - d. E se não existir avaliação, como o professor (ou você, sua família) pode saber que você aprendeu?
 - e. Há alguma relação com o que tem que melhorar?
3. Com a retomada da discussão sobre as suas habilidades, confirmar cada criança a atividade que ela acredita realizar muito bem.
4. Apresentação da atividade: apresentar um contexto lúdico em que as crianças sejam os professores de uma turma em que seus alunos estão aprendendo aquela habilidade. Colocar a questão problema: *“Como vocês vão saber que os seus alunos estão aprendendo? E, como eles vão saber que estão aprendendo e melhorando naquela habilidade?”* As crianças, no papel de professores, deverão criar uma avaliação para seus alunos que possibilite verificar a aprendizagem da habilidade apresentada e que essa avaliação também informe ao professor e ao aluno o que precisa melhorar. Distribuir papel colorido, lápis de escrever, de cor etc. Por último, a socialização.
5. Com a finalização da atividade poderá ser desenvolvida conversa abordando os aspectos envolvidos na elaboração da avaliação e os seus significados.
 - ❖ Perguntas para a conversa:
 - O que vocês acharam de criar uma prova/avaliação (prova escrita, prova prática, ou qualquer outra atividade que permita você saber se o seu aluno aprendeu)?
 - Vocês acharam difícil elaborar a avaliação/prova?
 - E na sala de aula de vocês, como vocês acham que o professor faz para criar as provas de vocês?

- Vocês acham que desse jeito os seus alunos vão mostrar o que sabem para vocês, professores?
 - Como vocês gostariam que seus alunos se sentissem na sala de aula de vocês?
 - Que tipo de aluno que vocês gostariam que eles fossem?
 - O que vocês precisam para aprender melhor?
6. Finalizar o encontro com a explicação do próximo procedimento da pesquisa, em que serão realizados os encontros individuais.



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Departamento de Teoria e Fundamentos

Área: Psicologia da Educação - Período: 02/2013

Projeto 5 – Trabalho de Conclusão de Curso

Título: As perspectivas das crianças de quarto ano sobre os processos de avaliação escolar e aprendizagem

Amanda Nogueira Pereira 100091539

Orientadora: Prof^a. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Roteiro para as entrevistas individuais

Objetivos geral:

Compreender o significado da avaliação escolar para crianças de anos iniciais do Ensino Fundamental, as relações que elas estabelecem entre avaliação e aprendizagem e quais as concepções dinâmicas de si constituídas nesse processo.

Objetivos específicos:

- Identificar o conceito de aprendizagem escolar para as crianças participantes.
- Analisar os significados da avaliação escolar na narrativa das crianças.
- Analisar como as crianças estabelecem relações entre aprendizagem e avaliação escolar e como elas se veem no processo.

I. Perguntas Gerais:

1. Desenhar ou escrever como eles são: como pessoa, na escola, em casa e com os amigos.
 - a. Quem mais acha que você é assim?
 - b. Quem acha que você é diferente?
(no caso da escola, explorar como o professor, o melhor amigo, de quem não gosta dela etc.)
2. Contar a história da vida deles na escola
 - a. Quem foi o melhor professor, por quê?
 - b. Comparar como era no início da escola e agora e no futuro
3. Contextualizar a aula de matemática e o trabalho com o folclore.
 - a. O que você aprendeu? Como? Por quê?
 - b. O que você mais gostou de aprender nesses dois contextos?
 - c. Como o professor e os outros sabem o que você aprendeu?
 - d. É importante que o professor saiba o que você aprendeu? Por quê?
 - e. Como você aprende?
 - f. Quando você não está compreendendo uma matéria, o que você faz?
 - g. Quem pode lhe ajudar a aprender?
4. O caso das provas: retomar as experiências socializadas sobre a avaliação nos GF.
 - a. Como você se sente antes de fazer a prova? Como você se prepara?

- b. Como você se sente durante a prova?
- c. O que você faz quando não sabe responder uma questão da prova?
- d. E depois da prova, você acha que sai sabendo a matéria?
- e. Você esquece as coisas depois da prova?
- f. O que é uma nota boa para você? Como você se sente quando recebe uma nota dessa?
- g. O que é uma nota ruim para você? Como você se sente quando recebe uma nota dessa?
- h. Por que você aprende, é só para fazer a prova?
- i. O que você aprende na escola que usa em outros lugares.
- j. Que tipo de aluno você quer ser? Você acha que sendo assim, lhe ajudará a ser uma pessoa melhor?



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Departamento de Teoria e Fundamentos

Área: Psicologia da Educação - Período: 02/2013

Projeto 5 – Trabalho de Conclusão de Curso

Título: As perspectivas das crianças de quarto ano sobre os processos de avaliação escolar e aprendizagem

Amanda Nogueira Pereira 100091539

Orientadora: Profª. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Questionário Professor

Nome			
Endereço completo			
1. CEP	2. Cidade/Estado	Telefone	Celular
Sexo: 3. <input type="checkbox"/> M 4. <input type="checkbox"/> F	5. UF de nascimento	E-mail	
6. Data de Nascimento	7. Idade	8. <input type="checkbox"/> Casada/o 9. <input type="checkbox"/> Solteira/o	10. Filhos
11. Tempo de docência			
Há quantos anos em Brasília? 12. _____ anos 13. <input type="checkbox"/> Sempre morei em Brasília	Há quanto tempo na SEE-DF? 14. _____ anos como professor efetivo 15. _____ anos como professor temporário	Em que ano está lecionando atualmente? 16. _____ ano do EF; 17. _____ ano do EM; 18. _____ período da EI.	
Local/Data		Assinatura	
19. Formação (técnica e/ou superior): curso, instituição e ano de conclusão.			
20. Principais características da aprendizagem do/a aluno/a do ano em que você está atuando (pelo menos 3 características).			
21. Principais competências acadêmicas que o/a aluno/a do ano em que você está atuando precisa desenvolver.			

22. Principais demandas/desafios da sua turma atual (disciplina/comportamento; aprendizagem; relações interpessoais).

23. Quais as dificuldades que você enfrenta no processo avaliativo da sua turma?

24. Como é o método de avaliação da escola?

25. Como são elaboradas as atividades de avaliação?

26. Como são elaborados os critérios de correção das atividades avaliativas?

27. Como é a reação das crianças aos diferentes tipos de atividades avaliativas?

28. Como é a reação de pais e familiares sobre os resultados da avaliação e notas?

29. Como são avaliadas as crianças com deficiência ou com dificuldade de aprendizagem?

30. Qual é a sua opinião sobre as avaliações em larga escala (Provinha Brasil, Prova Brasil e ENEM)?

31. O que você aprendeu sobre avaliação na sua formação acadêmica foi útil para a sua prática como professor?



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Departamento de Teoria e Fundamentos
Psicologia da Educação

Brasília, 11 de novembro de 2013

Ilma. Professora Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas,

Por meio desta gostaríamos de convidá-la para compor, na condição de examinadora, a banca de avaliação do trabalho monográfico da estudante **Amanda Nogueira Pereira**, sob orientação da professora Sandra Ferraz. Como é de seu conhecimento, o Projeto 5 é o momento de realização da monografia, cujo objetivo é proporcionar ao/à futuro/a professor/a oportunidade de desenvolver um olhar investigativo sobre os processos escolares e educacionais como forma de enriquecer a sua experiência tanto na docência como na pesquisa. O trabalho de Amanda tem por título “**A avaliação escolar segundo o olhar das crianças de quarto ano: conflitos e contradições**” e buscou investigar a perspectiva das crianças de quarto ano de uma escola pública do Distrito Federal sobre os processos de avaliação e suas concepções de aprendizagem escolar.

A apresentação será realizada na sexta-feira, dia 6 de dezembro de 2013, às 10h, na sala de reunião 2 (FE 3). A confirmação da sua participação pode ser comunicada por meio de correio eletrônico ou pelos telefones. O trabalho será entregue até o dia 25 de novembro em local a combinar.

Desde já, agradecemos sua colaboração e contribuição.

Atenciosamente,

Amanda Nogueira Pereira



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Departamento de Teoria e Fundamentos
Psicologia da Educação

Brasília, 11 de novembro de 2013

Ilma. Professora Dra. Maria Emília Gonzaga de Souza,

Por meio desta gostaríamos de convidá-la para compor, na condição de examinadora, a banca de avaliação do trabalho monográfico da estudante **Amanda Nogueira Pereira**, sob orientação da professora Sandra Ferraz. Como é de seu conhecimento, o Projeto 5 é o momento de realização da monografia, cujo objetivo é proporcionar ao/à futuro/a professor/a oportunidade de desenvolver um olhar investigativo sobre os processos escolares e educacionais como forma de enriquecer a sua experiência tanto na docência como na pesquisa. O trabalho de Amanda tem por título “**A avaliação escolar segundo o olhar das crianças de quarto ano: conflitos e contradições**” e buscou investigar a perspectiva das crianças de quarto ano de uma escola pública do Distrito Federal sobre os processos de avaliação e suas concepções de aprendizagem escolar.

A apresentação será realizada na sexta-feira, dia 6 de dezembro de 2013, às 10h, na sala de reunião 2 (FE 3). A confirmação da sua participação pode ser comunicada por meio de correio eletrônico ou pelos telefones. O trabalho será entregue até o dia 25 de novembro em local a combinar.

Desde já, agradecemos sua colaboração e contribuição.

Atenciosamente,

Amanda Nogueira Pereira



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Departamento de Teoria e Fundamentos
Psicologia da Educação

Brasília, 11 de novembro de 2013

Ilmo. Professor Dr. João Roberto Vieira,

Por meio desta gostaríamos de convidá-lo para compor, na condição de suplente, a banca de avaliação do trabalho monográfico da estudante **Amanda Nogueira Pereira**, sob orientação da professora Sandra Ferraz. Como é de seu conhecimento, o Projeto 5 é o momento de realização da monografia, cujo objetivo é proporcionar ao/à futuro/a professor/a oportunidade de desenvolver um olhar investigativo sobre os processos escolares e educacionais como forma de enriquecer a sua experiência tanto na docência como na pesquisa. O trabalho de Amanda tem por título “**A avaliação escolar segundo o olhar das crianças de quarto ano: conflitos e contradições**” e buscou investigar a perspectiva das crianças de quarto ano de uma escola pública do Distrito Federal sobre os processos de avaliação e suas concepções de aprendizagem escolar.

A apresentação será realizada na sexta-feira, dia 6 de dezembro de 2013, às 10h, na sala de reunião 2 (FE 3). A confirmação da sua participação pode ser comunicada por meio de correio eletrônico ou pelos telefones. O trabalho será entregue até o dia 25 de novembro em local a combinar.

Desde já, agradecemos sua colaboração e contribuição.

Atenciosamente,

Amanda Nogueira Pereira