

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Carla Borges Costa da Silva

**“SORA, A GENTE TEM QUE ESCREVER CERTO OU ERRADO?”:  
Representações de avaliação em uma turma de alfabetização**

Porto Alegre  
1. Semestre  
2017

Carla Borges Costa da Silva

**“SORA, A GENTE TEM QUE ESCREVER CERTO OU ERRADO?”:  
Representações de avaliação em uma turma de alfabetização**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Renata Sperrhake

Porto Alegre

1. Semestre

2017

## Para começar... gratidão!

*Em todo o tempo ama o amigo;  
e na angústia nasce o irmão.  
Provérbios 17:17*

Esta singela homenagem não poderia começar de outra forma que não agradecendo às pessoas que, na medida do possível, tornaram esses quatro anos mais leves, minha amada família: *Iraci* e *João Carlos*, meus queridos pais, que além da vida me deram exemplos de caráter, amor e esperança. Vocês são o espelho no qual eu busco refletir minha vida.

*Danusa*, querida irmã: tu foste a amiga que Deus escolheu para desde que eu nasci me acompanhar na vida em todos os momentos. Tu és a pessoa com quem eu posso compartilhar meu pranto e sorrir meus melhores sorrisos. Obrigada por me entender, especialmente nesses quatro anos em que minha vida foi tão (in)tensa. Meu querido cunhado, *Diego*, que junto à ti me proporcionou duas das maiores alegrias que tive na vida: meus sobrinhos amados *Anita* e *Benício*, que me ensinaram que o amor não tem medidas.

Meu esposo *Roberto*, amigo, companheiro de vida. Tu és a pessoa que sempre, em cada momento da nossa vida juntos, acreditou no meu potencial. Tua ajuda, amor e compreensão foram fundamentais para que eu obtivesse sucesso em tudo que me propus. Tua coragem, determinação e esperança me ajudaram a ver o sol em dias nublados. Este Curso que agora concluo, foi feito por tuas mãos junto às minhas.

Meus filhos amados, *Denner* e *João*, vocês são presentes que Deus me confiou, foram gerados não no meu ventre, mas no meu coração. Dedico também a vocês este momento.

À Faculdade de Educação (FACED) e o Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, as duas Casas que me acolheram nestes quatro anos. A equipe da Unialfas do CAp oportunizou uma experiência docente cheia de significados e afeto. Agradecimento especial às professoras do Departamento de Humanidades: *Fernanda Lanhi*, *Mayara Costa*, *Débora Martinez*, *Luciane Leite*, *Tanise Ramos* e *Priscila Bortoletti*, que compartilharam comigo além do espaço, a sala de aula e muitos saberes. Minha querida FACED, da qual não

desejo me afastar na busca constante por conhecimento. Concluo este curso ciente do compromisso que tenho com a educação pública e de qualidade. Lutarei por isso.

Aos mestres que ao longo da vida foram fundamentais nas aprendizagens, exemplos e que de alguma forma me inspiraram a seguir este caminho. Agradeço por todas as conversas, pelo cuidado e carinho. Vocês foram essenciais para este momento.

Um agradecimento especial à Área de Formação Pedagógica e Linguagem, que me acolheu e oportunizou experiências profissionais fundamentais na minha formação. Às caras professoras que me fizeram, por seu olhar, nutrir uma paixão profunda pela alfabetização: *Luciana Piccoli*, professora apaixonada e apaixonante, cada momento ao teu lado foi especial. Guardo no coração e levo para a vida teu cuidado comigo. *Sandra Andrade*, aprendi muito com tua postura, firmeza e profissionalismo. Nossos abraços certamente juntaram nossos cacós muitas vezes. *Marília Nunes*, *Clarice Traversini* e *Patrícia Camini*, foi tão pouco o tempo que convivemos, felizmente a vida se encarrega por marcá-lo de forma muito especial. Obrigada pelas oportunidades, pelo incentivo e carinho. Professora *Bethe Garbin*, foi uma alegria conviver com a tua inteligência e espirituosidade. Obrigada pelas conversas e pela sugestão para que neste trabalho, eu ouvisse o “criaredo”.

Minha orientadora, *Renata Sperrhake*, mais recente integrante deste grupo de professoras preciosas. Lembro-me da primeira aula contigo, quando pensei: “O que essa *guria* sabe para dar aula?”. Hoje não consigo mensurar a importância que tu tiveste na minha formação. A inspiração e alegria que transbordam de ti ao falar sobre alfabetização me contagiaram desde o primeiro momento. Trabalhar ao teu lado e compartilhar esse momento contigo foi especial demais, tu trouxeste a leveza necessária a este momento de intenso estudo.

Às amigas queridas que me ajudaram nesta etapa: *Fernanda Teixeira*, *Jaqueline Gracioli*, *Bárbara*, *Rúbia*, *Camila* e *Jennifer*, vocês foram as melhores parceiras que eu poderia ter. Obrigada pelas muitas risadas compartilhadas. Às colegas que ao longo da graduação conheci e com as quais compartilhei momentos de alegria ou tristeza, meu carinho.

Meu agradecimento especial àquela que foi em todas as horas uma amiga mais que presente: *Jaqueline Machado*, tu és uma daquelas surpresas boas que a vida dá. Nós somos tão diferentes, mas ao mesmo tempo muito parecidas: temos garra e força. Isso é o que nos move. Obrigada por todo o carinho que, com teu jeito

único, me fizeram sentir parte da tua vida. Aprendi contigo a ver a infância, a vida, as cores do mundo de uma perspectiva diferente: gratidão por isso. Desejo que nossa vida seja muito intensa (como sempre foi) de aprendizados, amizades e amor, e que em todos estes momentos (nos difíceis também), possamos compartilhar como temos feito até aqui, com força e garra.

Agradeço à *Deus*, sobretudo: a fé, a confiança, o amor pelas pessoas e pela vida me conferem a esperança necessária para seguir em frente. Esta mesma fé que me move foi imprescindível para com resiliência, superar todas as dificuldades que encontrei no meu caminho.

*O que parecia antes tão distante, quando eu ainda usava rodinhas na minha bicicleta e precisava da mão de alguém me conduzindo, agora vejo no horizonte, a reta final do estágio, o momento de rever com calma minha caminhada e direcionar os rumos daqui em diante. É momento de refletir, avaliar a trajetória, traçar novos objetivos e rever os não alcançados. Neste exercício, tão característico da profissão docente, importantes saberes são mobilizados, saberes estes construídos na trajetória da formação docente e fundamentais neste momento do curso. Alguns alunos ensinam lições fundamentais para a docência, nos ensinam limites, ritmos, diferenças no falar, fazer e aprender. Estes ensinamentos enriquecem muito este momento de estágio, pois nos vemos cercados por redes que nos auxiliam na busca em comum pela aprendizagem, nos fazem enxergar caminhos, a repensar atitudes.*

**Bicicleta sem rodinhas**

**Reflexão Semanal,**

**10<sup>a</sup> Semana**

**Carla da Silva**

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar as representações infantis acerca da avaliação, articuladas às representações presentes na minha prática pedagógica durante o estágio curricular obrigatório em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal. Para tanto, este estudo se inscreve na perspectiva dos Estudos Culturais em Educação, e tem como perguntas norteadoras: (1) quais as representações sobre avaliação de alunos de uma turma de alfabetização? (2) Estas representações se articulam às representações docentes de uma professora alfabetizadora? A fim de dar conta destas perguntas, as ferramentas metodológicas utilizadas foram a análise documental do Diário de Classe, da qual foram depreendidos fragmentos relacionados ao tema avaliação; a observação participante, como tentativa de aproximação ao campo de pesquisa; e a aula-conversa (MELO, 2016), como estratégia de produção de dados junto às crianças. A partir dos dados produzidos foram criados três eixos analíticos. No primeiro, analiso as significações de avaliação da prática pedagógica aqui referida, assim como as representações dos alunos. No segundo eixo investigo as diferentes representações dos alunos diante de algumas ferramentas avaliativas da prática do meu estágio, assim como a respeito das práticas da professora atual da turma. Por fim, no terceiro eixo analítico abordo as relações de poder que exteriorizam-se nos discursos dos alunos. As considerações a respeito desta pesquisa apontam que apesar das crianças da turma pesquisada participarem de avaliações muito mais vinculadas a uma abordagem formativa, isso não aparece nas suas representações, que se vinculam muito mais a dicotomia certo e errado. Além disso, considera-se que os instrumentos avaliativos representados pelos alunos divergem da forma como estes eram pensados pela professora. Uma abordagem discursiva das falas das crianças revela que estes representam a relação professor-aluno, nos momentos avaliativos, atribuindo papéis claramente definidos a cada um desses. Tal aspecto foi analisado na perspectiva das relações de poder que perpassam as práticas escolares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação escolar, Representação, Estudos Culturais.

## SUMÁRIO

<b>1 O PRICÍPIO: INQUIETAÇÕES QUE LEVAM À PESQUISA .....</b>	<b>7</b>
<b>2 MOVIMENTOS METODOLÓGICOS DE UMA PESQUISA EM AVALIAÇÃO.....</b>	<b>13</b>
2.1 OS DIÁRIOS DE CLASSE NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO.....	15
2.2 REVISITA À ESCOLA: OLHAR OBSERVADOR SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR .....	17
2.3 A AULA-CONVERSA COMO METODOLOGIA NA PESQUISA COM CRIANÇAS .....	20
<b>3 AVALIAÇÃO E REPRESENTAÇÃO: CONCEITOS-CHAVE .....</b>	<b>23</b>
3.1 AVALIAÇÃO ESCOLAR: ALGUMAS PERSPECTIVAS .....	23
3.2 REPRESENTAÇÃO: UM CONCEITO, MÚLTIPLOS SIGNIFICADOS .....	28
<b>4 QUAIS AS REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DE UM SEGUNDO ANO SOBRE AVALIAÇÃO?.....</b>	<b>31</b>
4.1 CERTO, ERRADO OU INCOMPLETO: SIGNIFICAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO .....	32
4.2 OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E AS DISTINTAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O AVALIAR.....	37
4.3 REPRESENTAÇÕES EM RELAÇÕES DE PODER .....	46
<b>5 (DES)CAMINHOS AVALIATIVOS: APONTAMENTOS (IN)CONCLUSIVOS .....</b>	<b>50</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>53</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>56</b>

## 1 O PRICÍPIO: INQUIETAÇÕES QUE LEVAM À PESQUISA

*[...] não existem velhos objetos, mas sim, olhares exauridos (COSTA, 2002, p. 152).*

A citação acima expressa a reflexão que incita este trabalho, pois ao decidir falar sobre avaliação escolar, percebendo a importância deste tema para alunos, professores, escolas e sociedade, encorajo-me a ouvir os alunos - aqueles que são os sujeitos desta prática escolar diariamente de muitas formas. Neste sentido, busco, neste Trabalho de Conclusão de Curso, rever, reexaminar, modificar e acrescentar algumas reflexões e indagações aos estudos já realizados sobre avaliação, buscando nas falas das crianças indícios das representações dos sujeitos desta pesquisa – as crianças.

A frase que dá título a este trabalho foi dita por uma das crianças que participou desta pesquisa no contexto de uma atividade avaliativa observada na primeira ida à sala de aula. Gabriel, sete anos, questiona a professora: "Sora, é para escrever certo ou errado?". A pergunta é muito pertinente diante da situação avaliativa, pois na introdução à atividade a professora dá algumas explicações e, dentre elas, a de que os alunos devem escrever do "seu jeito". Junto a esta informação, a professora também diz: "Não é obrigado a fazer tudo certo, se não souber, faz 'do seu jeito'". A frase da professora ao explicitar que, se a criança não soubesse fazer do jeito certo, que fizesse do seu jeito, poderia implicar o fato de que o "jeito" delas não é o correto. Esta é apenas uma das cenas que compõe esta pesquisa, muitas outras serão analisadas ao longo do trabalho.

Neste momento, após aproximar brevemente a leitora do que se propõe este estudo, cabe informar algumas das questões e experiências que mobilizaram esta pesquisa. Neste sentido, realizar uma pesquisa que mobilize nosso entendimento sobre um assunto é uma ação necessária, pois embora possam ser encontradas diversas ferramentas, olhares e métodos sobre um tema de investigação, acredito que "A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar" (COSTA, 2002, p. 152). Sendo assim, a constatação de que não existem (in)verdades absolutas se torna essencial para manter-se em posição de aprendiz que, inquieto, busca questões em todos os âmbitos numa constante reflexão.

Ao longo da graduação, há questões práticas e teóricas mais persistentes, que mobilizam mais, e há ainda os temas que, por serem pouco abordados, se tornam “mitos”. Inicialmente, constatando a preocupação com a avaliação na minha prática docente, buscava pretextos para abster-me desta discussão sobre avaliação, pois a encarava como um mito. Considero mitos aquelas temáticas ou assuntos dos quais procurei de alguma forma esquivar-me, que julgava não instigante ou com tantas facetas que seria difícil abordar em qualquer medida, justificando assim, inicialmente, a negação deste tema como um possível problema de pesquisa. Percebendo que ao caracterizar-se como uma insegurança e uma lacuna na minha formação, falar sobre avaliação não me parecia um terreno seguro, em que eu poderia deslocar-me com facilidade, entretanto, na medida em que eu considerava esta possibilidade, pesava o fato de haver uma preocupação que mobilizava desde o estágio: *a avaliação escolar de crianças de um primeiro ano*.

Por diversas experiências ao longo da escolarização, a avaliação é marcada como um mito, pois dadas as situações em que ela estava presente, com muita expectativa em seu entorno, assim se constitui em meu consciente: “O mito é decorrente de sua história que vem perpetuando os fantasmas do controle e do autoritarismo [...]. O desafio [...] é superar essa história e aprofundar-se nos pressupostos teóricos que fundamentam a avaliação [...]” (HOFFMANN, 2011, p. 35). Procurei sempre fugir desta questão por considerá-la muito complexa. A própria menção da palavra “avaliação”, inicialmente, ocasionava certo desconforto, o que certamente é fruto de uma vida escolar em que avaliação era sinônimo de prova e, conseqüentemente, de tensão e, em muitos casos, de fracasso, ou seja, os fantasmas também presentes na minha trajetória escolar.

Já na primeira série do Ensino Fundamental, tenho lembranças dos momentos de leitura individual na mesa da professora, com as pequenas coletâneas de textos de cartilha. Logo depois, entre a segunda e terceira série, tenho lembranças da minha primeira prova, em que eu, sem saber o significado de tal palavra, consultava despreocupadamente meu livro, até ser surpreendida pela professora. Como consequência, tive minha primeira visita à direção da escola. Considero esta aproximação com minhas experiências fundamental para que minha leitora compreenda as relações que, na qualidade de estudante, construí com situações de avaliação. Além desta intenção, me declaro consciente de que, como professora, deixei marcas em meus alunos e que, de diversas formas, contribuí para suas

representações de avaliação. Para além do ato de avaliar/investigar os saberes dos alunos, as formas de avaliação propostas por nós professoras produzem diferentes alunos e diferentes representações destes sobre o que é avaliação. Minha preocupação também se assenta sobre a formação docente em relação a “[...] concepção de avaliação como julgamento de resultados, reflexo do modelo de avaliação vivenciado por *eles* como educandos [...]” (HOFFMANN, 2011, p. 36) [grifo meu]. Neste sentido, concordo com a autora que *nós* educadores – não eles, como consta na citação, pois me incluo nesta classe – somos inevitavelmente professores produzidos sob determinada formação avaliativa escolar. As práticas a que fomos submetidos são também modificadas reflexivamente a partir de novas construções teóricas que nos propomos investigar enquanto educadores (in)satisfeitos com os modelos de avaliação tradicional.

Durante a graduação, em poucas ocasiões a avaliação foi foco de estudo nas disciplinas do currículo. Percebo que a avaliação é um tema parcamente trabalhado no Curso da Pedagogia, pois embora integre a súmula de algumas disciplinas, acaba diminuído diante de outras temáticas e do escasso tempo de quatro anos para uma formação pedagógica e profissional. Porém, como professora em formação, eu era consciente de que avaliar era uma tarefa intrínseca à profissão docente, no entanto, não me sentia de forma alguma preparada para esta tarefa. Algumas leituras pontuais davam pistas de que a avaliação deveria se dar em um processo, ter caráter formativo, não excludente, e também de uma preocupação, que deve ser constante para o professor: a de avaliar o aluno com base nele mesmo<sup>1</sup>. No entanto, persistia a sensação de que faltava o conhecimento necessário de “como avaliar?”, “o que avaliar”, “porque avaliar?”. Esses questionamentos me acompanharam, produzindo certa aflição, conforme eu me aproximava do Estágio de Docência – no sétimo semestre do curso – momento em que minha capacidade seria posta *em avaliação* e, mais do que isso, eu teria a difícil incumbência de avaliar meus alunos.

No período em que realizei as observações precedentes ao Estágio Docente, em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, me vi aprendendo com exemplos o que era avaliar crianças no início da alfabetização. Era frequente ver a professora

---

<sup>1</sup> Tal afirmação é tão “lugar comum” no discurso pedagógico que já está quase “vazia de significado”, no sentido de que certas práticas ancoradas nessa afirmação não proporcionam aprendizagens e avanços nos conhecimentos dos alunos.

titular da turma andando pela sala com bloco de anotação e caneta em punho. As anotações eram feitas de acordo com o foco de cada atividade, e eu me perguntava se conseguiria perceber estes momentos em que o registro era uma ferramenta imprescindível. Conseguir avaliar de maneira minimamente justa implica a existência de um repertório de conhecimentos teórico-metodológico acerca de diversas áreas de conhecimento, além de um olhar apurado e generoso, vendo os erros dos alunos como tentativas de acerto, e os acertos como avanços que merecem ser comemorados, elogiados e comunicados ao seu autor. Outro aspecto da prática da professora titular que me inspirava, eram os momentos de intervenção focada, nos quais a polivalente (termo usado na escola para denominar a professora referência) assumia uma postura de declaradamente ajudar os que mais precisavam destes momentos de intervenção, o que Philippe Perrenoud (2000) define como “discriminação positiva”.

Já atuando como professora pude perceber que estas características, observadas anteriormente na prática da professora titular, eram muito presentes também na minha atuação docente. Conforme eu conhecia a turma, mais natural se tornava o processo de planejar intervenções endereçadas especificamente a cada aluno. As respostas e reações obtidas nestes momentos eram grandes aliados para a avaliação, o que potencializava e tornava mais evidentes as aprendizagens alcançadas e as lacunas de cada aluno, enriquecendo, conseqüentemente, as próximas intervenções, possibilitando planejamentos com intencionalidades bem definidas quanto à turma e quanto a cada aluno em particular.

Ao deparar-me com o compromisso de escrever um Trabalho de Conclusão de Curso, encontro inicialmente bastante dificuldade em escolher uma área de pesquisa. Como mencionado anteriormente, escolher um foco de pesquisa não é simples, mas com leituras e alguns desejos, o caminho começa a ser traçado. Decidida e influenciada por diversas experiências, escolho como grande área a avaliação. No entanto, são inúmeras as possibilidades amparadas por este tema tão amplo, aparecendo neste momento a necessidade de tomar outra decisão. Fortemente inclinada a analisar os aspectos da minha experiência docente durante o período de estágio obrigatório, se tornou uma necessidade pessoal investigar algumas questões que se mostraram mais latentes. Revisitando o Diário de Classe<sup>2</sup>,

---

<sup>2</sup> Explicações referentes ao diário de classe estão descritas no capítulo 2, subseção 2.1.

produzido ao longo do período de estágio, algumas recorrências dão indícios de temas a serem pesquisados. As questões avaliativas, seus instrumentos e estratégias, se revelam uma preocupação constante, tanto no que tange a uma contínua “personalização da avaliação”, evidenciadas pela diferenciação no ensino e pelas intervenções pedagógicas quanto à busca por maior clareza e significação dos resultados obtidos junto aos alunos no que se refere às suas aprendizagens.

Os comportamentos docentes e discentes nos momentos de avaliação também foram questões que mobilizaram minhas reflexões semanais e, na intenção de compreender as atitudes dos alunos – tais como cópias feitas a partir de trabalhos de colegas mais experientes nas atividades e a tensão diante destas situações – além de minhas próprias atitudes – como meu posicionamento frente a estes momentos, por exemplo – analisei as representações de avaliação, a partir do material empírico selecionado.

Na medida em que foram escolhidas algumas questões percebi que todas as possibilidades passaram por um processo de afinamento, pois o que antes era amplo torna-se mais específico como bem exemplifica Menga Lüdke e Marli André (1986). Após o processo de afinamento da temática da pesquisa, quando já estão melhor delimitadas as questões norteadoras, é necessário um novo processo, o qual comparo, inspirada nas palavras de Lüdke e André (1986), ao ato de filtrar com acuidade o que passou pelo funil, tendo por objetivo refinar ainda mais a pesquisa, chegando assim à pergunta que será foco deste trabalho.

Diante de todo o investimento realizado – estudo, retorno ao material produzido no estágio e realização da aula-conversa – o objetivo deste trabalho é *investigar as representações infantis acerca da avaliação, articuladas às representações presentes na minha prática pedagógica durante o estágio curricular obrigatório. A questão que guiou a produção do material empírico e as análises foi: quais as representações sobre avaliação de alunos de uma turma de alfabetização? Estas representações se articulam às representações docentes de uma professora alfabetizadora?*

Os principais autores utilizados foram Stuart Hall (1997), para o conceito de representação, assim como significação e relações poder a partir dos estudos deste autor sobre Foucault. Os conceitos de avaliação que guiaram as análises foram embasados nos seguintes autores: Jussara Hoffmann (2001; 2014), Philippe

Perrenoud (1999; 2000), Cipriano Carlos Luckesi (2010; 2011) e Álvarez Méndez (2002), Délia Lerner (2002), Jansen Felipe Silva (2003).

O capítulo 2 deste trabalho, intitulado “Movimentos metodológicos de uma pesquisa em avaliação”, discorre sobre os caminhos metodológicos desta pesquisa, em que foram utilizadas três ferramentas principais na produção de dados, as quais estão distribuídas em três subseções: 2.1 “Os diários de classe na pesquisa em educação”, 2.2 “Revisita à escola: olhar observador sobre avaliação escolar” e 2.3 “A aula-conversa como metodologia na pesquisa com crianças”.

O capítulo 3 trata dos conceitos-chave deste trabalho: representação e avaliação que está dividido em duas subseções: 3.1 “Avaliação escolar: algumas perspectivas”, na qual busco revisar bibliograficamente os atuais entendimentos sobre avaliação escolar. Na subseção 3.2 “Representação: um conceito, múltiplos significados”, realizo, com aporte teórico principal em Stuart Hall (1997), uma aproximação ao o conceito de representação e seus significados nesta pesquisa. Num primeiro momento estes conceitos são trazidos de forma mais independente um do outro para melhor compreensão do leitor, entretanto, ao longo das análises estes conceitos se articulam para responder a pergunta desta pesquisa.

No quarto capítulo estão organizadas as análises depreendidas a partir do material empírico e da produção de dados na ida a campo. A organização destes eixos originou três subseções: 4.1 “Certo, errado ou incompleto: significações sobre avaliação”, na qual busco analisar as representações dos alunos e das professoras com os mesmos envolvidas, eu e, em alguns momentos, a professora titular da turma; 4.2 “Os instrumentos de avaliação e as distintas representações sobre o avaliar”, em que são analisados os movimentos diferentes da turma em se tratando de diferentes situações avaliativas. 4.3 “Representações em relações de poder”, na qual é realizada uma breve análise a partir dos discursos das crianças.

O quinto capítulo consiste em algumas conclusões acerca dos achados da pesquisa e questões que surgiram ao longo do trabalho, mas que ficaram, neste momento, sem resposta.

## 2 MOVIMENTOS METODOLÓGICOS DE UMA PESQUISA EM AVALIAÇÃO

Este trabalho se inscreve no campo da pesquisa educacional em avaliação, tendo como perspectiva teórica e analítica os Estudos Culturais em Educação, com os quais faço uma tentativa de aproximação enquanto aluna do curso de Pedagogia e pesquisadora iniciante. Ao aproximar-me desta perspectiva, a minha pergunta inicial era: “O que são afinal os Estudos Culturais?”, “Que relação tem este campo teórico com minha pesquisa?”. As respostas que neste primeiro momento me deixaram satisfeita foram encontradas em escritos de Cary Nelson, Paula Treichler e Lawrence Grassberg (2017), que possibilitaram algum entendimento sobre este campo de estudos, a partir de seu texto declaradamente introdutório. Desse modo, alguns apontamentos esclarecem inicialmente que

[...] os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar [...] atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura (NELSON; TREICHLER; GRASSBERG, 2017, p. 12).

Desse modo, sendo os Estudos Culturais caracteristicamente interdisciplinares, podem abranger o tema desta pesquisa, especialmente por se tratar de uma pesquisa com sujeitos e suas representações<sup>3</sup>, pois busco retratar como crianças em idade escolar, nas Séries Iniciais, significam a avaliação. Busco, também, analisar as representações de avaliação visibilizadas na minha prática docente.

A característica interdisciplinar do campo dos Estudos Culturais também permite que os autores a ela vinculados se valham de diferentes metodologias (com relativa coerência, é claro) para realizar os seus estudos e pesquisas. Diante disso e na medida em que se desenha esta pesquisa e se mostra necessária a seleção de estratégias metodológicas que deem conta da investigação pretendida, encontro ampla liberdade, pois no campo dos Estudos Culturais é possível que se lance mão de tantos campos quantos forem necessários para empreender uma pesquisa (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2017).

Assim, como explicitam os autores sobre o risco de uma definição de “Estudos Culturais”, a metodologia não se difere em questões de delimitação, sendo as

---

<sup>3</sup> O conceito de representação é utilizado neste trabalho como representação cultural, conforme Stuart Hall (1997).

possibilidades metodológicas bastante abrangentes, frequentemente relacionadas a uma *bricolage*. Nessa perspectiva, como exemplificam Marcos Neira e Bruno Lippi (2012), bricolagem é o exercício de tomar emprestadas diversas metodologias para dar conta de um assunto, sendo que o tipo de pergunta é que possibilitará a escolha das ferramentas. E foi exatamente esse o movimento realizado nos desdobramentos desta pesquisa: as ferramentas metodológicas foram escolhidas visando a aproximação e a possibilidade de produção de conhecimento sobre o tema da avaliação escolar. No desenrolar da pesquisa e dos movimentos metodológicos, algumas ferramentas despontam com maior destaque em função dos dados por elas produzidos. Neste sentido, o uso de determinada ferramenta é priorizado conforme sua potencialidade em oferecer indícios para responder a pergunta de pesquisa.

O primeiro questionamento que emerge ao ser eleito este tema como de pesquisa, é: o que as crianças pensam sobre avaliação? Aproximando essa questão do referencial teórico aqui explicitado, poderíamos questionar: quais os significados atribuídos à avaliação por crianças de uma classe de alfabetização? Este anseio alia-se a um olhar investigativo sobre a minha prática docente no período do estágio obrigatório, que resultou em uma extensa (e intensa) produção. O produto que na experiência do estágio, num primeiro olhar, era sumariamente descritivo, contendo, também, sua parcela reflexiva e analítica, revelou-se, nesta revisita, carregado de significados, discursos e representações sobre os mais diversos assuntos da área educacional.

Considero importante esclarecer que por estar inscrita no campo dos Estudos Culturais, “[...] o desenho metodológico de uma pesquisa não está (e nem poderia estar) fechado e decidido a priori e que não pode ser “replicado” do mesmo modo, por qualquer pessoa, em qualquer tempo e lugar” (MEYER, 2012, p. 20). A pesquisa tem marcas dos sujeitos nela envolvidos, do ambiente de pesquisa e, sobretudo, do pesquisador que se lança com suas ferramentas metodológicas sobre o objeto de estudo. Indubitavelmente, esta pesquisa, dada limitação temporal para elaboração da mesma, é uma tentativa na qual aspiro, com base em investigação documental, bibliográfica e de campo, colaborar com estudos que foram e vem sendo desenvolvidos na área da avaliação educacional.

Até aqui situo a leitora sobre a perspectiva investigativa em que este trabalho se inspira, relatando alguns movimentos realizados na busca por ferramentas metodológicas. A seguir, apresento e justifico o uso e a escolha dos materiais desta

pesquisa: os diários de classe, na subseção 2.1; a observação participante, na subseção 2.2 e, por fim, na subseção 2.3, a aula-conversa.

## 2.1 OS DIÁRIOS DE CLASSE NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Do eixo reflexivo-analítico do período de estágio<sup>4</sup> e ainda na intenção de aproximar o leitor de algumas situações que deram origem a este problema de pesquisa, utilizarei os registros dos diários e as reflexões semanais que compõe o Diário de Classe, assim como algumas falas que ocorriam no contexto da sala de aula que oferecem pistas sobre algumas representações docentes e discentes emergidas em situações avaliativas.

Este material foi organizado começando por uma releitura geral dos Diários de Classe, na qual fui elencando questões que se mostravam centrais e recorrentes durante minha prática pedagógica. Estas questões, na segunda leitura foram sendo organizadas com legendas específicas que representavam os principais eixos emergidos, sendo estes: a preocupação com a diferenciação no ensino, a intervenção pedagógica como estratégia avaliativa e a avaliação, além da evidente preocupação de equilibrar estas questões no planejamento diário. Esta seleção foi mais uma vez refinada até que ficassem concentradas somente excertos relativos à avaliação, a fim de compreender algumas representações que as crianças transpareciam nestes momentos.

O Diário de Classe é um artefato produzido ao longo do Estágio de Docência no Curso de Pedagogia. Embora não haja um modelo fixo ou uma estrutura pré-definida, os Diários de Classe têm algumas características em comum. Usualmente utilizamos dois Diários. O primeiro é composto pelos planejamentos semanais, organizados individualmente, as Reflexões Semanais, ou “dilemas” docentes (ZABALZA, 2004), que caracterizam um fechamento de cada semana em que são elencadas algumas situações mais desafiadoras ou que, de alguma forma, nos mobilizaram. Neste mesmo Diário é comum encontrar anotações referentes a momentos específicos da rotina de aula, como falas dos alunos, apontamentos

---

<sup>4</sup> A turma na qual atuei durante o Estágio de Docência, em 2016/2, que hoje frequenta o segundo ano do Ensino Fundamental, é a mesma turma em que foi realizada a pesquisa.

sobre alterações feitas no curso das atividades, além de registros diários sobre o andamento da aula. No segundo Diário eram organizadas as produções dos alunos, a fim de acompanhar suas evoluções. Era composto também por tabelas de acompanhamento dos níveis de leitura e escrita gerais, além de um breve parecer inicial e final de cada um dos alunos durante o período de estágio.

O ato de diariamente realizar registros reflexivos no Diário, conforme argumenta Miguel Zabalza (2004, p. 10), “[...] é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de ‘distanciamento’ reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar”. Nestas reflexões eu conseguia visualizar pontos positivos e negativos da minha prática de modo a realizar ajustes necessários no planejamento.

Reconhecendo a grande potencialidade desses materiais, me debrucei sobre meus escritos relacionados à prática pedagógica com um olhar investigativo e analítico. Com as anotações que diariamente eram escritas no Diário é possível ainda analisar a “[...] dupla dimensão da prática profissional: os fatos que vamos participando e a evolução que tais fatos e nossa atuação sofreram ao longo do tempo.” (ZABALZA, 2004, p.10). Neste exercício de reler os Diários, passado o período de sua produção, era de fato possível perceber a recorrência de alguns assuntos e, dentre eles, a preocupação com a avaliação, com os instrumentos e com as estratégias utilizadas, além da intervenção pedagógica como estratégia de avaliação individual constante.

Até aqui, apresento o material referente à pesquisa documental sobre a qual me debrucei, selecionando trechos que, organizados, formam uma primeira parte do material empírico que dá corpo a esta pesquisa. Neste sentido, inicialmente encontro dificuldade em sondar o material empírico com o afastamento necessário à pesquisa, pois este deslocamento de professora para pesquisadora se torna um exercício de constante vigilância, para que meus pontos de vista como professora não fossem constantemente impressos sobre o estudo. Sendo assim, esta revisita procura significar os discursos circulantes sobre avaliação a partir de uma postura diferente da de professora. Embora no decorrer da pesquisa o material empírico selecionado a partir do Diário de Classe tenha ficado em segundo plano, este foi essencial para obter informações sobre a representação de avaliação na qual me identifiquei como professora alfabetizadora. Objetivando alcançar as demandas

depreendidas do estudo desta pesquisa, foram escolhidas outras ferramentas metodológicas, sobre as quais discorrerei a seguir.

## 2.2 REVISITA À ESCOLA: OLHAR OBSERVADOR SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR

O espaço em que se dá esta pesquisa é uma escola pública federal em que realizei meu estágio de docência em 2016/2, entre agosto e dezembro, quando os sujeitos desta pesquisa frequentavam o primeiro ano do Ensino Fundamental. A turma é composta por vinte alunos, onze meninas e nove meninos, atualmente com idades entre sete e oito anos. O grupo de alunos, da mesma forma como eu percebia no estágio, como professora, é bastante tranquilo e participativo, o que facilita o relacionamento entre alunos e o relacionamento entre professoras e alunos. Esta característica cooperativa da turma foi um fator muito importante nesta pesquisa, pois os alunos demonstravam estar mobilizados em “ajudar a profe Carla a ser profe de verdade”.

Ao decidir buscar respostas mais claras para este estudo, voltando à escola na qual realizei estágio, precisei cuidadosamente planejar a forma como se daria minha volta a este espaço no qual fui professora. Efetivar uma pesquisa junto a uma turma da qual fui professora certamente teve seus desafios, pois minha presença era constantemente notada e, embora a professora tenha explicado anteriormente à minha visita o motivo pelo qual eu estaria ali, os alunos recorriam a mim em busca de auxílio para realização de atividades propostas pela professora titular. Tão logo teve início a primeira visita, percebemos, a professora da sala e eu, que ao colocarme em uma posição de observadora participante<sup>5</sup>, eu estaria não só enriquecendo minha pesquisa, podendo ouvir melhor os alunos, mas também tornando minha presença mais clara, evitando assim as constantes olhadelas para o fundo da sala.

As observações participantes se deram em dois dias diferentes, o primeiro dia, em um momento de avaliação individual proposto aos alunos em folhas

---

<sup>5</sup> A observação participante tem sua origem na antropologia, caracterizando-se pelo movimento em que o pesquisador “[...] mistura-se ao cotidiano do grupo, fazendo sua presença tão discreta quanto possível, e realiza a experiência [...]” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 153). Na educação, a pesquisa com este caráter é empregada frequentemente em salas de aula e escolas a fim de aproximar-se com os grupos a serem pesquisados.



atividade esta que os alunos realizam, em sua maioria, rapidamente. Em seguida a professora lê o cabeçalho do quarto exercício, que consistia em ler e classificar palavras de acordo com o número de letras e sílabas. Na quinta atividade os alunos deveriam ler e desenhar o que estava escrito em duas frases. Passados alguns minutos, os alunos são liberados para o recreio. No retorno, a professora solicita que eles finalizem a leitura e os desenhos. Para realização dessas atividades a professora utilizou como recurso uma folha estruturada, sendo que as atividades foram distribuídas em anverso e verso da folha.

A segunda ida a campo foi na semana seguinte, na qual a professora realizou nova atividade avaliativa: a leitura coletiva de um poema. Para a atividade, a pedido da professora, os alunos se organizaram em uma roda no centro da sala. Primeiramente foi solicitado que fizessem suas leituras silenciosas do cartaz com um texto lacunado (poema “Monstruosidades”, de Elias José), disposto no chão, em seguida, solicitou que falassem sobre o que leram. As crianças fizeram diversas contribuições, levantando sugestões sobre as possíveis palavras que completariam as lacunas, pois muitas delas eles se lembravam da leitura deste mesmo texto, feita em outro momento, anterior a minha visita. Durante a leitura pela professora, as crianças iam oralmente dando sugestões sobre as palavras, mas a professora não afirmava se eram ou não as palavras corretas. O passo seguinte foi solicitar que cada aluno lesse uma das frases, tentando completá-la. Por fim, a professora propôs o jogo “O limão entrou na roda”, sorteando palavras de um saco entregue por ela aos alunos. Cada palavra completava uma das lacunas, que os alunos identificavam sozinhos ou com ajuda dos colegas.

Estas observações no contexto da sala de aula viabilizam uma importante aproximação para que na pesquisa fossem contemplados alguns momentos distintos do contexto da turma, mesmo sabendo que estas observações são também representações do que eu, como pesquisadora, vejo no contexto desta turma. Neste sentido, na pesquisa em que me lanço, ao ir a campo com objetivos e focos pré-determinados, se assume que “[...] os dados certamente não existem independentemente da presença do pesquisador e de sua atividade. É ele, na verdade, que os faz aparecer como dados [...]” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 133). Por isso a “[...] escolha de um ponto de vista e o recurso a diversos instrumentos, seleciona alguns elementos, transformando-os em informações significativas” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 133). Compreendendo que estas são representações

construídas e emergidas a partir de um contexto específico de pesquisa, os dados emergidos durante a observação participante são fundamentais para uma contextualização com os sujeitos que seriam posteriormente convidados à aula-conversa, que a seguir é apresentada como um dos elementos centrais desta pesquisa sobre representações de avaliação.

### 2.3 A AULA-CONVERSA COMO METODOLOGIA NA PESQUISA COM CRIANÇAS

Além das pistas que o Diário de Classe e as observações possibilitaram, senti que estas ferramentas metodológicas eram ainda insuficientes para minha pesquisa, pois eu perseguia um objetivo: ouvir das crianças o que é avaliação, pois os pareceres das escolas, os professores e especialistas são facilmente acessados, entretanto, ainda pouco se houve o que as crianças têm a dizer sobre um assunto que lhes diz muito respeito e sobre o qual eles entendem muito mais do que eu poderia prever. Neste contexto, desponta como metodologia a *aula-conversa*. Esta ferramenta foi elaborada e empregada por Camila Alves de Melo (2016) em sua Dissertação de Mestrado, na qual realizou a produção de dados com crianças de faixa etária semelhante, a fim de compreender as representações de alunos e professores sobre provas de avaliação em larga escala, no caso a Provinha Brasil, assim como os efeitos deste tipo de avaliação sobre os sujeitos.

Conforme a observação de Melo (2016), a aula-conversa difere de metodologias comumente utilizadas em pesquisas, como entrevistas e grupos focais, pois é realizada no contexto da sala de aula, de forma coletiva e com o acompanhamento da professora titular da turma, caracterizando-se como um momento “[...] em que são solicitadas atividades e realizados diálogos para interlocução entre alunos e pesquisadora, a fim de construir elementos passíveis de análise para o contexto estudado” (MELO, 2016, p. 50). Em relação à pesquisa realizada pela autora, que era estranha às turmas, a metodologia da aula-conversa amenizou a inibição dos alunos, pois eles permanecem entre seus pares, assim como com a professora, sua referência na sala. Aproximando esta estratégia metodológica à minha pesquisa, percebi que pelo vínculo que já possuía com a turma, esta ferramenta foi fundamental para a produção de dados, pois com a

interatividade característica desta proposta foi possível captar com maior efeito as representações dos alunos sobre o tema.

Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, cabe esclarecer que os “[...] dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos” (GOLDENBERG, 2013, p. 53). Neste sentido, a produção de dados ocorrida durante a aula-conversa<sup>6</sup> visibiliza algumas representações do grupo específico de alunos deste segundo ano do Ensino Fundamental, sob a análise do olhar também específico de uma pesquisadora, buscando compreender os sentidos produzidos pelos indivíduos.

Vinculada a tal noção, conduzi a aula-conversa<sup>7</sup> na terceira sexta-feira consecutiva em que estive na turma. A professora, antes da minha primeira visita, já havia brevemente contextualizado para a turma sobre meus objetivos ao visitar a sala, entretanto, iniciei a interlocução expondo os motivos que me trouxeram novamente à turma. No início do Estágio de Docência expliquei que eu daria aula a eles por algum tempo como parte do processo para minha formação no curso de Pedagogia. Da mesma forma, expliquei aos alunos que como última parte do curso, eu estava escrevendo um trabalho, uma pesquisa, associando às metodologias que eles já conheciam a partir das vivências nas aulas de Iniciação Científica<sup>8</sup>, que é projeto da escola. Revelei que na minha pesquisa escolhi um assunto que eu poderia tratar com eles, pois já haviam me ajudado muito durante o estágio, quando fui sua professora. Após esta conversa introdutória, explico ainda que, para as perguntas que faria, não existiam respostas certas ou erradas, que todas eram importantes e que eu queria saber a opinião de todos.

Lançada a pergunta “O que é avaliação?”, deixo que as crianças falem e ainda devolvo outros questionamentos, a fim de produzir o máximo de falas das crianças. Foi questionado, ainda, que “jeitos” de avaliação eles conheciam, se eles lembravam os “jeitos” que eu avaliava. Após as respostas eu apresentei algumas das ferramentas e recursos que utilizei para avaliá-los, como jogos e folhas estruturadas, além de, em seguida, mostrar o “Diário de Acompanhamento” com os arquivos que eu mantinha sobre cada um, material este entregue aos alunos para uma “revisita”,

---

<sup>6</sup> Foi realizada apenas uma aula-conversa, pois a mesma teve grande rendimento, de modo que não puderam ser apresentados todos os dados neste trabalho, dada sua limitação temporal.

<sup>7</sup> A descrição (APÊNDICE A) encontra-se tal qual foi planejada para ocorrer, visando dar subsídios a outros possíveis pesquisadores que intentem utilizar semelhante metodologia.

<sup>8</sup> A Iniciação Científica (IC) é um projeto da escola, pelo qual são desenvolvidas desde o primeiro ano do Ensino Fundamental pesquisas diversas advindas dos interesses dos alunos.

na qual solicitei que olhassem e me contassem o que na opinião deles mudou em relação às formas como hoje são as suas letras, números e desenhos. Nesta revisita os alunos olhavam os materiais e compartilhavam seus pareceres com os colegas. Uma das primeiras perguntas que surgiu foi o que seria uma folha com um texto (Parecer), o que era “alfabética”, “autônoma”, palavras estas usadas nos pareceres descritivos que fiz no início e fim do estágio.

Como apoio foram utilizados equipamentos de filmagem (áudio e vídeo) e somente de áudio, tornando possível a captação não só das falas das crianças, mas também suas reações e expressões corporais, enriquecendo assim as análises realizadas. As gravações foram previamente autorizadas pelas famílias, (seguindo as recomendações de cunho ético<sup>9</sup>), que receberam um Convite para participação na pesquisa (APÊNDICE B), e o Termo de Consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE C).

Apresentadas as três estratégias metodológicas utilizadas neste trabalho, quais sejam, análise documental, observação participante e aula-conversa, foi realizado o cruzamento de dados com referências bibliográficas que nortearam minha pesquisa. A pergunta de pesquisa que mobilizou tais estratégias metodológicas formula-se da seguinte maneira: *quais as representações sobre avaliação de alunos de uma turma de alfabetização? Estas representações se articulam às representações docentes de uma professora alfabetizadora?* No capítulo seguinte serão abordados os conceitos de avaliação e representação, pois constitui-se como parte desta pesquisa o estudo sobre eles para que, posteriormente, fosse possível construir as análises. Estes conceitos não são de modo algum aqui esgotados, são, na verdade, uma contextualização na qual me proponho encontrar indícios para responder à pergunta de pesquisa.

---

<sup>9</sup> Os nomes utilizados na pesquisa são fictícios, a fim de preservar a identidade dos participantes.

### 3 AVALIAÇÃO E REPRESENTAÇÃO: CONCEITOS-CHAVE

Neste capítulo conceituo avaliação e representação, buscando aproximar estes dois conceitos centrais para o trabalho que aqui se desenvolve. A partir desta delimitação conceitual analiso as representações presentes no meu discurso pedagógico e também da professora titular da turma em alguns momentos específicos. Estes conceitos servem, também, de base para as análises das representações dos alunos que serão no próximo capítulo apresentadas.

#### 3.1 AVALIAÇÃO ESCOLAR: ALGUMAS PERSPECTIVAS

Como conceito central deste trabalho, a avaliação escolar é, nesta subseção, apresentada em algumas de suas faces, pois seria impossível adentrar as análises sem delimitar alguns possíveis entendimentos sobre o tema principal desta pesquisa. Para tanto, faço um breve levantamento de pesquisas realizadas nos últimos 10 anos que tiveram como foco principal a avaliação, além de elencar alguns conceitos de avaliação que permeiam o discurso pedagógico nas últimas décadas.

São muitos autores e autoras que produzem hoje sobre o tema avaliação, logo, é inexequível que eu possa, neste trabalho tão limitado pelo tempo, dar conta das tantas perspectivas circulantes sobre tal assunto. Neste sentido, mobilizada por buscar algumas produções que tratam do tema deste trabalho e que, em alguma medida, se aproximam das metodologias e características investigativas desta pesquisa, realizei uma sucinta seleção de produções acadêmicas, empreendendo uma busca nos repositórios virtuais LUME<sup>10</sup>, Portal de Dissertações e Teses da CAPES<sup>11</sup> e SCIELO<sup>12</sup>.

No portal LUME, foi selecionada a opção “Trabalhos acadêmicos e técnicos”. Como descritores de busca, no campo “pesquisa geral”, foi utilizado o termo

---

<sup>10</sup> LUME: Repositório digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Acesso em: <http://www.lume.ufrgs.br/>

<sup>11</sup> CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Acesso em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

<sup>12</sup> SCIELO: Scientific Electronic Library Online. Acesso em: <http://www.scielo.org/php/index.php>

“avaliação escolar” e no campo “assunto”, o termo “avaliação”. Estes filtros resultaram em 110 trabalhos, sendo o mais antigo, de 2008. Destes trabalhos, dois têm uma pequena aproximação com o que me proponho nesta pesquisa. Fernanda Heuser (2008), aborda questões de avaliação com professores, coordenação pedagógica e alunos. Dos seis alunos que foram sujeitos da pesquisa, apenas dois frequentavam o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no 4º ano, sendo um de escola pública e outra de escola privada, ambos de Porto Alegre. A questão feita aos alunos era em relação à avaliação e aprendizagem. O segundo trabalho, de Gabrielly dos Santos (2015), é uma pesquisa sobre avaliação com docentes e 19 alunos de escola pública em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, no entanto, a pergunta direcionada para as crianças era “O que é aprender para ti?”. Estes foram os dois trabalhos encontrados nos quais as pesquisas eram realizadas com crianças, no entanto, o foco não é a representação dos alunos acerca da avaliação, mas sim questões mais ligadas à aprendizagem, relacionando estes dois pontos.

No mesmo portal, buscando dissertações e teses, foram utilizados os mesmos descritores nos campos “pesquisa geral” e “assunto”, resultando em 153 entradas, entretanto, apenas a dissertação de mestrado de Camila Alves de Melo (2016), aproxima-se do que se propõe este trabalho, ao ouvir e investigar as representações de alunos sobre avaliação. A diferença encontra-se no contexto que, como dito anteriormente, tem como foco a Provinha Brasil, sendo as representações dos alunos embasadas no contexto das avaliações externas.

No banco de teses da CAPES, a partir da busca com filtros “educação” e o termo “avaliação escolar”, em português, nos últimos dez anos, foram encontrados 330 resultados, sem que fossem encontrados trabalhos que analisem a avaliação escolar na perspectiva do aluno das séries/anos iniciais. As pesquisas que se propunham a pesquisar as percepções dos alunos, em sua maioria, focalizavam estudantes de nível médio, técnico ou universitário.

No mesmo portal, buscando por periódicos<sup>13</sup>, com os descritores “avaliação escolar” e “avaliação em alfabetização” foram localizados 333 artigos em diversas línguas, entretanto não foram encontrados trabalhos com semelhanças significativas com esta pesquisa.

---

<sup>13</sup> Acesso em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

A falta de dados neste tipo de pesquisa, considerando as fontes consultadas, indica que pouco se ouve os alunos quando o assunto é avaliação, especialmente os alunos das séries/anos iniciais<sup>14</sup>. Neste sentido, é provável que alunos de 1º e 2º ano não são questionados sobre suas percepções, ou, menos ainda, investigadas suas representações de avaliação. Cabe aqui algumas indagações: Que condições sociais e culturais tornam naturalizado o fato de que alunos mais jovens, recém-chegados à escola, não sejam questionados sobre avaliação? Será possível que haja um entendimento de que alunos em início de escolarização obrigatória não têm conhecimento sobre o que é avaliação? No decorrer deste trabalho, evidenciam-se, justamente, as representações dos alunos alfabetizando sobre avaliação e afirma-se que tais sujeitos significam essas práticas ainda que estejam iniciando seu percurso escolar. Dando continuidade à pesquisa, apresento um quadro de autores que conceituam a avaliação, trazendo alguns pareceres sobre estes conceitos para alavancar este estudo.

A avaliação escolar é considerada como um importante componente do ato pedagógico, mas que, em muitas situações, assume um papel burocrático, classificatório e somativo. O ato avaliativo não se encerra na aplicação de atividades de verificação com alguma frequência, pois “[...] deve-se entender que avaliar com intenção formativa não é o mesmo que medir, nem qualificar, e nem sequer corrigir; avaliar tampouco é classificar, examinar, aplicar testes” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p.13). Assim sendo, questiona-se: mas então, o que é avaliar?

Paradoxalmente, a avaliação tem a ver com atividades de qualificação, medição, correção, classificação, certificação, exame, aplicação de prova, mas não se confunde com elas. Elas compartilham um campo semântico, mas diferenciam-se pelos recursos que utilizam e pelos usos e fins aos quais servem. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 13).

Nesta perspectiva em avaliação, os recursos e as atividades consideradas pelo autor como artificiais não alcançam o serviço a que se deve propor a avaliação, “[...] pois justamente onde elas não alcançam é que a avaliação educativa começa” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 13). Assim sendo, conforme apontada pelo autor, é imprescindível que o professor tome consciência de que sujeitos não podem ser medidos por instrumentos, não podem ser qualificados com base em testes físicos, no entanto, estes são componentes, partes de um todo maior que é a avaliação. A

---

<sup>14</sup> Os dois Trabalhos de Conclusão de Curso encontrados no portal LUME foram realizados com alunos de quarto ano.

intervenção diária com os alunos se mostra, neste sentido, uma potente estratégia para perceber algumas questões que possam escapar no uso de alguns instrumentos.

Para Janssen Felipe da Silva (2003), a avaliação cumpre diversos papéis, devendo ter característica mediadora, e por meio desta buscar, através de instrumentos de coleta, as informações necessárias que posteriormente serão balizadoras para a avaliação. Ao considerar as informações coletadas junto aos alunos, é necessário que sejam observados alguns critérios, de forma que a avaliação seja justa com eles. Como argumenta Silva (2003), é crucial que a avaliação seja: *Democrática*, de forma que haja diálogo, participação e abertura suficiente para que o educando possa expressar suas dúvidas e inseguranças tendo consciência dos objetivos buscados pelo coletivo; *constante*, para que as interações pedagógicas sejam partilhadas pela professora e alunos, permitindo-se assim a professora as regulações do seu fazer docente, que devem estar presentes nas intervenções, planejamento e avaliação; *contínua*, pois é esperado que sejam lógicos os diversos instrumentos empregados na avaliação, sendo didaticamente intencionais e coerentes entre si; *diversificada*, de maneira tal que o aluno tenha a oportunidade de ser visto sob diversos ângulos, em diferentes situações de ensino-aprendizagem. Desta forma, o aluno terá oportunidades, e o professor instrumentos, para obter informações coesas e mais completas para avaliar seus alunos.

Délia Lerner (2002) reconhece que a avaliação é uma necessidade da instituição escolar para verificar o grau em que os objetivos foram alcançados, ou seja, medi-los. Ao dar retornos sobre o trabalho didático, a avaliação permite fazer ajustes que reorientam a prática. A autora ainda argumenta que a “[...] prioridade da avaliação deve terminar onde começa a prioridade do ensino” (LERNER, 2002, p.92). Neste sentido, devemos nos preocupar com o ensino, com a qualidade das propostas e o aprofundamento didático das mesmas. Priorizando o ensino, a professora possibilitará aos alunos experiências diversas e, intervindo nas mesmas, terá uma potente fonte de avaliação, podendo, diante do erro, intervir para possibilitar o acerto, criando situações desafiadoras para os alunos. Ainda neste sentido, Lerner (2002) pontua que é primordial “Saber que o conhecimento é provisório, que os erros não se “fixam” e que tudo o que se aprende é objeto de sucessivas reorganizações permite aceitar, com maior serenidade, a impossibilidade de controlar tudo” (LERNER, 2002, p. 92).

Podemos considerar que a avaliação é semelhante à peça de uma engrenagem: sem ela, a engrenagem não funciona, sozinha ela também não pode movimentar-se. Neste sentido, é através da engrenagem na qual diagnóstico, planejamento e avaliação trabalham juntos que o cenário pedagógico se estrutura. Em sala de aula, percebi que a avaliação deve ser contínua, sem um fim em si mesma, servindo de apoio às escolhas didático-pedagógicas da professora. Porém, apesar de este ser um discurso que circula em escolas e práticas, expressando uma representação de avaliação que a significa de uma determinada maneira, há diversas questões implicadas nesta avaliação que é dita contínua, de modo que facilmente são encontradas situações em que diagnóstico, planejamento e avaliação não são integrados de modo satisfatório e necessário, desfavorecendo as aprendizagens dos alunos.

Cipriano Carlos Luckesi (2011) associa o ato de avaliar à investigação, ou seja, ao avaliar investiga-se, busca-se mapear o que o aluno sabe, quais são suas bases e este movimento possibilita intervenções sobre as aprendizagens. Ainda em consonância com as palavras de Luckesi (2011), compreende-se a avaliação/investigação como um meio de “conhecer”. Ao procurar conhecer, é necessário considerar que ao avaliar, o fazemos de um ponto de vista, com o uso de uma lente, que possibilitará a configuração de determinado quadro. Por fim, o autor sintetiza: “[...] investigar é produzir uma compreensão da realidade [...] precisamos estar cientes de que a investigação nunca trará total e pleno entendimento daquilo que se dá à nossa frente” (LUCKESI, 2011, p.154-155). Ao cultivar este entendimento, não é objetivo imobilizar o fazer pedagógico do professor, mas sim considerar que há diferentes leituras possíveis para os mesmos produtos de uma avaliação, ou seja, “[...] a realidade que observamos é a que “consequimos observar [...]” (LUCKESI, 2011, p. 162). Neste sentido, pode-se dizer que professores têm diferentes representações de aluno e de avaliação, pois as veem com lentes específicas, produzidas a partir das significações que foram por ele construídas.

Em outra perspectiva, Perrenoud (1999) traz uma interessante contribuição para refletir sobre avaliação, afirmando que “Avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência [...] é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, [...] definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros [...]” (PERRENOUD, 1999, p.9). A partir desta acepção, Perrenoud explicita uma representação de avaliação na qual podemos visibilizar os

seus efeitos nas crianças, na forma como as narramos e as posicionamos diante das práticas escolares, tento a avaliação como referência.

### 3.2 REPRESENTAÇÃO: UM CONCEITO, MÚLTIPLOS SIGNIFICADOS

Com o desejo de ouvir crianças e buscar visibilizar suas representações de avaliação, assim como assumir que, ao propor avaliações, criar ambientes específicos para tal momento, nós, professoras, também produzimos e trazemos à tona representações sobre o assunto, contribuindo para as construções dos alunos de diferentes formas. A intenção, desde o princípio, foi a de expor fragmentos de falas e registros de uma trajetória em que a avaliação é significada pelos sujeitos que a realizam e a vivem, assim como pelo sujeito que a propõe, o se revela antagônico nas perspectivas de professores e alunos.

Os olhares que temos sobre os alunos, as práticas que, em detrimento de outras, realizamos, são produzidas por aquilo que nos constitui. Sendo assim, “[...] é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui” (VEIGA-NETO, 2007, p. 30). Neste sentido, pode-se dizer que a maneira como representamos as situações e, neste caso específico, a avaliação, constitui a forma que a compreendemos, as significações que a ela atribuímos, marcadas por aquilo que ouvimos, aprendemos e reproduzimos como professores e/ou alunos.

As representações que nos constituem são, diferentemente do que possamos pensar, reverberações das representações de uma sociedade, de um contexto histórico, de experiências que fizeram parte de nossas trajetórias, da cultura familiar, das relações que pais e irmãos estabelecem com a escola e avaliação. Nesse sentido, não somos proprietários de uma representação, visto que ela não tem sua origem em nenhum sujeito particular.

De modo semelhante, as significações das coisas do mundo também não se produzem de modo pessoal, por um sujeito. Tampouco estão nas próprias coisas a espera de uma revelação. “O que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas [...] nem são uma representação das coisas [...]; ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos” (VEIGA-NETO, 2007, p. 31). Sendo assim, o que falamos sobre avaliação a constitui e a produz, atuando na composição de significados do que

entendemos hoje sobre avaliação também os ecos de um passado de práticas e discursos. Nessa mesma direção, valho-me das palavras de Veiga-Neto quando diz que “[...] assume imensa importância compreender a representação como o produto de uma exterioridade em que cada um se coloca e a partir da qual cada um traz, a si e aos outros, que ele entende por mundo real” (VEIGA-NETO, 2007, p.31) ou, para este trabalho, que entende por avaliação.

Apesar da formação docente da qual somos frutos, das pesquisas, das reflexões e do investimento em planejamentos tendo intenções didáticas de ensino-aprendizagem, é provável que, em determinadas situações, transpareçam vestígios de experiências que, em contexto de avaliação, constituem nossa compreensão e representação do que é avaliar. Embora provavelmente sejam sutis, são perceptíveis quando revisitamos registros da prática docente no papel de pesquisadores.

Ao analisar esta prática pedagógica específica, assim como as falas de crianças, “[...] não se trata de pensar em melhores e piores representações, [...] nem de pensar que umas sejam mais verdadeiras [...] do que outras” (VEIGA-NETO, 2007, p.32). Este não é o objetivo desta análise, pois não seria proveitoso num trabalho que se propõe pesquisar avaliação escolar e representações de sujeitos sobre a mesma, se colocar em posição de julgamento em relação ao que pensam as crianças e professores, tampouco surtiria efeitos argumentar e contra-argumentar sobre suas concepções. “O que interessa, nessa perspectiva, é procurar “os estilos, figuras de linguagem, cenários, mecanismos narrativos, circunstâncias históricas e sociais [dos discursos] e não a correção da representação [...]” (SAID, 1990, p. 32 *apud* VEIGA-NETO, 2007, p.32). Nesse sentido, ao buscar mapear as representações de avaliação que têm alunos de um segundo ano do ensino fundamental e uma professora alfabetizadora, o que se pretende é fazer ecoar alguns sentidos que a avaliação escolar tem ganhado na atualidade, circunscrevendo os achados aqui elencados às particularidades da investigação realizada, sem pretensões de generalização.

Sendo as representações aqui visibilizadas construções de sujeitos culturais, cabe ressaltar que “[...] a palavra cultura’ é usada para se referir a tudo que seja distintivo ao “modo de vida” de um povo, comunidade, nação ou um grupo da sociedade [...]” (HALL, 1997, p. 2). Neste sentido, sabendo que as representações são, de modo geral, culturais, construídas por grupos e experiências de vida, as

formas como os sujeitos significam a avaliação não são constituídas isoladamente, de modo que as representações sobre determinado objeto, neste caso a avaliação, não são representações de um sujeito específico, mas de uma rede sociocultural: “[..] cultura, argumenta-se, não é tanto um conjunto de coisas [...] quanto um processo, um conjunto de práticas. Primordialmente, a cultura tem a ver com a produção e o intercâmbio de significados” (HALL, 1997, p. 2).

As representações estão ligadas a objetos, pessoas ou coisas. A representação no sentido em que é utilizada nesta pesquisa, diz respeito ao conceito de “[..] coisas [...] abstratas que não podemos de forma mais simples ver, sentir ou tocar” (HALL, 1997, p. 13). A avaliação no sentido da pergunta realizada aos sujeitos desta pesquisa não é um objeto físico, não se refere ao instrumento avaliativo, refere-se à avaliação, no sentido amplo deste conceito, o que é entendido por alguns dos sujeitos da pesquisa quando, nas análises subsequentes, dizem que avaliação é “uma coisa” com a qual os professores “olham” os alunos, enquanto outros relacionam avaliação diretamente ao instrumento avaliativo. Neste sentido, “O significado depende da relação entre as coisas do mundo [...] e do sistema conceptual, que pode funcionar como *representações mentais* destes” (HALL, 1997, p. 3). Assim sendo, as significações dos sujeitos sobre os objetos ou coisas são culturais, pois se atribuem diferentes significados às mesmas coisas.

Na seção seguinte, em que são realizadas as análises deste estudo, estes conceitos serão retomados e aprofundados a partir do que se propõe esta pesquisa, investigar as representações infantis acerca da avaliação escolar.

## 4 QUAIS AS REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DE UM SEGUNDO ANO SOBRE AVALIAÇÃO?

Nesta seção apresentarei as unidades que serão foco de análise do trabalho e que emergiram do olhar lançado ao material empírico produzido nas observações participantes e na aula-conversa e, com o qual será articulado, também, excertos do Diário de Classe. Primeiramente, será feita uma breve exposição destas unidades para, posteriormente, realizar um aprofundamento delas nas análises que compõe este trabalho.

Na frase que dá título a este trabalho, explicada na introdução, Gabriel dá o **primeiro indício** de uma representação que se tem de avaliação nesta turma, e que constitui a primeira unidade de análise deste trabalho: a ideia de que avaliação tem como resultado final o acerto ou o erro. Durante a aula-conversa outros sentidos emergem vinculados a isso, sendo esta a primeira pista sobre as representações dos alunos sobre avaliação e que será foco da seção 4.1.

O **segundo indício** diz respeito aos instrumentos usados para avaliar os alunos e as diferentes representações que os estudantes atribuem a eles. Nesta pesquisa notadamente as crianças compreendem diferentes instrumentos que tem por finalidade avaliar, significando-os de modos muito distintos. Esta discussão ocorrerá na seção 4.2.

O **terceiro indício**, que tem notável relevância na concepção desta turma sobre avaliação, é o entendimento de que avaliar é algo centrado no outro, geralmente na professora ou em "alguém", ou ainda, em "outra pessoa". Sobre esta relação, chama atenção o fato de que com frequência havia uma definição clara em todas as falas: professoras/alguém/outra pessoa avaliam alunos. Aliado e em consequência disso, também se percebe o repetido emprego do verbo "fazer", usado pelos alunos em relação a eles mesmos. Invariavelmente o uso do verbo vem acompanhado pelo "a gente", demonstrando clareza de que eles são pares em frases como: "a gente faz", "a gente fez". Ou seja, professores avaliam e alunos fazem. O **quarto indício** vincula-se ao terceiro no sentido de que os alunos, na revisita às suas produções através de um momento proporcionado durante a aula-conversa, conseguem ter a experiência de avaliarem as próprias produções e, nesta

experiência, massivamente, identificam mudanças nas suas escritas, evidenciando seu potencial avaliador. Estes aspectos serão foco da subseção 4.3.

#### 4.1 CERTO, ERRADO OU INCOMPLETO: SIGNIFICAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO

A partir dos dados produzidos durante a aula-conversa, os termos “certo” e “errado”, são dos mais usados pelas crianças. Ao transcrever e organizar as falas dos alunos, para fazer dali emergir os eixos analíticos do trabalho, destaca-se que as representações de crianças de um segundo ano do Ensino Fundamental, portanto, no início da escolarização, encontram-se marcadas por estes opostos. Segundo o Dicionário Aurélio (2008), certo é aquilo ou aquele em que “[...] não há erro; exato”, (FERREIRA, 2008, p. 141) ou seja, no “certo” está o que em nossas falas reforçamos como o ideal. Esta informação está presente em nossas falas, como quando se diz que há um “jeito certo”, que nem sempre é o “jeito” do aluno. Conforme o mesmo dicionário, errado é aquilo ou aquele em que há erro: “Que não é certo ou adequado” (FERREIRA, 2008, p. 220). Neste sentido, as falas das crianças dizem que avaliar é ver o que está certo ou errado, tendo consciência de que o acerto é o objetivo final.

É ilusório pensar que as crianças não têm o entendimento de que há um jeito certo de escrever e ler, pois estes foram os focos das avaliações observadas. A visão que professores têm sobre o erro como uma tentativa de acerto, uma construção que se organiza como parte de um processo para chegar às formas convencionais e, portanto, “certas” de escrever, ler ou realizar outras demandas escolares, muito influenciadas pelas teorizações construtivistas na área da educação, certamente não chega aos alunos desta turma, pois fica evidente em suas falas que eles não compartilham desta representação. Com frequência, assume-se no fazer docente o erro “[...] não como a mera ausência de conhecimento ou como reflexo da incapacidade, mas como aspecto que indica a complexidade do processo ensino/aprendizagem” (ESTEBAN, 2002, p. 134). Na sala de aula e na turma observada, é visível a preocupação com uma avaliação abrangente, que dê conta de contemplar da melhor forma possível as potencialidades e carências de cada aluno, haja vista o esforço da instituição em contemplar a complexidade do

processo de ensino/aprendizagem. Apesar dessa preocupação da instituição, a representação de avaliação dos alunos não converge para esta representação de avaliação mais abrangente.

O aluno Carlos, sete anos, que estuda nesta escola desde o primeiro ano e tem conhecimento sobre os pareceres descritivos entregues trimestralmente aos pais, em sua resposta à pergunta “O que é avaliação?”, diz<sup>15</sup>:

Avaliação é uma coisa que a *professora* ou alguma *outra pessoa* faz pra avaliar o que a *gente* tá fazendo! Tipo... **coisas erradas, coisas boas**, coisas que acontecem no nosso dia a dia.

(Carlos - Aula-conversa – 26/05/2017).

Na fala do aluno, neste momento, podemos perceber que “coisas erradas” e “coisas boas” são tratadas como antônimos. Nesta mesma perspectiva, se pensarmos na situação contrária, pode-se interpretar que “coisas boas” são “coisas certas” e que, portanto, “coisas erradas” são “coisas ruins”.

Tal constatação leva a questionar: de onde vem esta representação? As questões sociais e culturais podem dar pistas no que tange a estas percepções dos alunos, pois ao representar a avaliação com fortes características tradicionais de uma escola que vê na avaliação somente resultados a serem tomados como certos ou errados, bons ou ruins, os alunos demonstram que, de alguma forma, acessaram esse tipo de significação. Sabendo que a linguagem produz significados, é possível relacionar a representação dos alunos às experiências externas, acessadas fora da escola, talvez por meio de outros sujeitos que, em seus discursos, significam a avaliação desse modo, pois

A linguagem é um dos “meios” através dos quais pensamentos, ideias e sentimentos são representados em uma cultura. A representação através da linguagem, portanto, é central para os processos através dos quais é produzido o significado (HALL, 1997, p. 1).

Nesta perspectiva, os significados construídos pelos sujeitos são compreendidos por uma cultura que já significa as coisas – e a avaliação – antes deles, desse modo, as

<sup>15</sup> As falas dos alunos, fragmentos do Diário de Classe, reflexões, anotações do período do estágio serão organizados ao longo da escrita em caixas de texto:

VERDE: Excertos da aula-conversa.

VERDE ÁGUA: Excertos das reflexões semanais do período de estágio.

ROXO: Diário de Classe/Registros diários.

LARANJA: Descrição de atividade de aula do Diário de Classe.

representações que temos sobre as coisas do mundo nos ultrapassam. Neste sentido, é possível inferir que as representações, os significados que cada pessoa dá a um objeto, assim como manifesta Hall, não estão: “[...] no objeto nem na pessoa, nem na coisa, nem mesmo na palavra. Somos nós que estabelecemos o significado de forma tão determinada que, em seguida, vem a parecer natural ou inevitável” (HALL, 1997, p. 16). Podemos considerar que a naturalização da avaliação em termos de certo e errado é tão forte que até crianças com poucas experiências de escolarização a representam desse modo, provavelmente influenciadas pelas representações circulantes neste sentido.

Outras instâncias de produção de significados para as práticas escolares tais como a família, a mídia, entre outras, veiculam diversos sistemas de representação (HALL, 1997). E é nesta mistura de representações e significações que manifestamos o saber que temos sobre determinado objeto e expressamos o que entendemos a partir da palavra que dá nome a ele. Logo, quando Carlos diz que avaliação é algo que a *professora* ou *alguém faz* para ver como os alunos estão fazendo as *coisas*, definindo-as como *erradas* ou *boas*, ele está dizendo o que sente e pensa sobre avaliação, amparado em significações produzidas e que circulam na sociedade e na cultura às quais ele pertence. Assim como, também, expressa como a avaliação ganha significados em seu cotidiano, seja escolar, familiar ou social, que devem ser da mesma forma observados.

Emyli, sete anos, respondendo a pergunta da pesquisadora, “O que é avaliação?”, relaciona o erro a uma “carinha triste”<sup>16</sup>, como ela expressa em sua fala durante a aula-conversa.

Tipo, se tiver errado, [...] daí vai bota uma carinha triste... daí vocês vão ver como o jeito como a *gente* tamo escrevendo... aprendendo...

(Emyli – Aula-conversa – 26/05/2017)

A referência da aluna a uma “carinha triste” faz emergir uma questão que pode ter sido determinante para a significação de avaliação projetada pela aluna. As marcações feitas com carimbos nos trabalhos dos alunos, assim como outras

<sup>16</sup> A professora do ano anterior relatou que usava três tipos de carimbos para a revisão das atividades dos alunos. Um deles tem o desenho de uma carinha feliz, que quer dizer que a atividade está completa e correta; o segundo tem o desenho de uma carinha triste, que significa que a atividade deveria ser refeita; e o terceiro, tinha o desenho um jogo de quebra-cabeça faltando uma peça, que significava que a atividade deveria ser completada.

marcas que docentes imprimem nesses suportes, contribuem para a construção de uma representação de si e do outro, pois a forma das coisas sinaliza sobre seu conteúdo, ou seja, os desenhos dos carimbos estabelecem certa forma de relação com o material avaliativo: “Na linguagem, utilizamos sinais e *símbolos* – podendo ser sons, palavras escritas, imagens produzidas eletronicamente, notas musicais, até objetos – que significam ou representam para outras pessoas nossos conceitos, ideias e sentimentos” (HALL, 1997, p. 1) [grifo meu]. Sendo o símbolo atribuído ao trabalho da aluna de conotação negativa, se constrói uma representação de si e da avaliação como objeto de incertezas e fracassos. Os alunos, ao verem marcações nos trabalhos uns dos outros, atribuem diferentes significados à avaliação e constroem representações sobre a capacidade de si mesmas dos colegas sobre o saber e o conhecimento.

Quando a pessoa não termina *ela* põe o carimbo de incompleto. Quando a pessoa *ela* não sabe, aí *ela* põe uma carinha triste. Quando tá certo põe uma carinha feliz.

(Gisele – Aula-conversa – 26/05/2017)

Gisele tem outra percepção sobre a “carinha triste”, relacionando este símbolo à aprendizagem: “Quando a pessoa ela não sabe, aí ela põe uma carinha triste”. As noções que tornam essas relações possíveis para as crianças não devem ser tomadas literalmente em todos os aspectos. A proposição do uso dos carimbos pela professora certamente não tinha como objetivo que as crianças os interpretassem desta forma, como a maioria significou. A representação que se construiu em torno desta situação específica de avaliação deve ser considerada em um panorama maior, não somente considerando a escola e a professora. A representação que os alunos construíram sobre o erro como uma culpa do “não saber” ou como um julgamento externo, necessariamente é perpassado por uma cultura da “culpa”, como bem exemplifica Luckesi (2010): “A ideia de culpa está articulada, dentre outras coisas, com a concepção filosófica-religiosa de que nascemos no pecado. Essa ideia nos acompanha desde o nascimento em função de nossa cultura [...]” (LUCKESI, 2010, p. 52). Nesta lógica, a concepção de erro exteriorizada pelos alunos é provavelmente produzida por um conjunto de práticas sociais e culturais, que significam o erro de determinadas formas para os sujeitos, e isto vai além da avaliação escolar. Na percepção do aluno Igor, transcrita no fragmento abaixo, a avaliação pode ter muitos significados.

Avaliação é quando uma *pessoa* te dá certo ou errado... avaliação quer dizer quando a *pessoa* ganhou correto também... errado... e incompleto se a *pessoa* faz incompleto não terminou o trabalho.

(Igor – Aula-conversa – 26/05/2017)

Nas práticas desenvolvidas com a turma em questão, no período do estágio docente obrigatório, a avaliação tinha muito mais um sentido formativo e processual do que classificatório. A avaliação dos alunos acontecia em um processo com etapas diferentes<sup>17</sup>. Ao não limitar a prática, tentando encaixá-la em um método específico, ou tomando a avaliação como ato relacionado a ferramentas únicas, o professor tem ampla liberdade em escolher as melhores formas de alcançar e avaliar os objetivos de ensino. Algumas situações de ensino não podem ser mensuradas dentro de quadros fechados.

No excerto abaixo, que compõe a descrição de uma atividade avaliativa do período do meu estágio, muitos cuidados são tomados para que, na avaliação, os alunos sintam-se gradativamente mais tranquilos em relação às produções escritas individuais. Fica evidente a compreensão de que era possível ajudar os alunos a prevenirem erros em suas produções.

Para realização de avaliação de escrita que será realizada a seguir, circularéi pela sala normalmente, porém não direi aos alunos que faltam letras, ou que as que usaram são erradas. Ajudarei fazendo perguntas que os ajudem a refletir sobre o que escreveram, ajudando a ler o que escreveram para que sozinhos se deem conta dos erros. Caso não saibam identificar algumas letras, direi para que deixem um traço, sinalizando a sua intenção de colocar alguma letra, mas que não sabe qual.

Utilizarei um bloco de anotações para escrever particularidade e falas das crianças que possam ser importantes para entender suas hipóteses.

Excerto (Fonte: Diário de Classe – Descrição de atividade - Quinta-feira – 08/12/2016 )

Consciente de que os erros são muito comuns nesta etapa, eu buscava oferecer estratégias para que os alunos pudessem refletir sobre suas escritas. A intervenção pedagógica, neste sentido, oferecia subsídios para que o aluno tenha a ajuda da professora, que não consiste em apontar erros e acertos, mas compreender seu processo de aprendizagem com maior profundidade. O registro realizado no dia a dia da sala de aula e também nas atividades avaliativas segue

<sup>17</sup> Embora possa parecer que as diversas etapas sejam classificatórias (e são, em alguma medida), a classificação neste sentido não ocorre em busca de exclusão ou reprovação. Os alunos são classificados com propósitos formativos, para que assim sejam organizadas situações didáticas específicas para suas necessidades, em busca da superação do erro.

sendo uma ferramenta que contribui na mesma direção e busca acessar e compreender os processos individuais de ensino-aprendizagem. Nessa necessidade de compreensão do processo de aprendizagem das crianças, vemos uma representação de avaliação vinculada à abordagem formativa, a qual distancia-se daquela visibilizada nas falas dos alunos.

Os diferentes significados com que os alunos pensam avaliação dão conta de modelos que podem ser ditos tradicionais, em que erro e acerto são os resultados que classificam os alunos entre “bons” ou “maus”. Como serão em breve analisadas, as significações que se constroem compartilham de representações de uma “[...] cultura, em uma mesma época, há sempre diferentes *circuitos de significação circulando*” (WORTMANN, 2001, p. 157) [grifo meu]. São justamente estes “circuitos de significação” que são aqui analisados.

#### 4.2 OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E AS DISTINTAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O AVALIAR

“Eu sou péssima em leitura”, comenta Larissa, sete anos, aluna do segundo ano do Ensino Fundamental diante do desafio de ler uma palavra. Esta cena aconteceu na observação de uma aula na turma em que foi realizada a pesquisa para a escrita deste trabalho. No contexto da atividade avaliativa, caracterizada como “lúdica” na metodologia deste trabalho, a aluna expressa sua insegurança. A professora afirma, “Tu consegues”. E, com alguma dificuldade, a aluna lê. Em outro momento, na primeira observação, durante a aplicação de uma atividade avaliativa de leitura e escrita em uma folha estruturada, a professora sugere que, para completar um quadro com letras do alfabeto, os alunos se desafiem, não copiando as letras do alfabeto exposto na sala, ao que a aluna responde: “Eu não quero me desafiar”. Nestas duas cenas observadas em momentos distintos de avaliação é possível perceber a diferença no comportamento de uma mesma aluna, que em uma atividade lúdica, apesar de dizer-se “Péssima em leitura”, arrisca e lê diante de todos os colegas, ao passo que em uma atividade estruturada, prefere não se “desafiar”, copiando o alfabeto. Nessas circunstâncias, é possível perceber que há muito dito nestas duas frases. Estar em uma roda de colegas, em que todos se arriscam na

leitura, inspira a aluna a fazer o mesmo, afinal, está entre seus pares e aquele momento logo termina, pois outro e outro colega irá ler a seguir. Na atividade estruturada, em que o que ela sabe está sendo posto à prova, escrito por ela mesma em uma folha que será recolhida e vista pela professora, ela declara que não convém se arriscar.

Na escolha de exibir estes dois cenários, busco recriar algumas situações observadas no contexto desta turma, tanto no período de estágio, quanto nas observações realizadas e na aula-conversa, em que se percebem grandes diferenças nos comportamentos infantis em função das atividades avaliativas serem feitas em folhas estruturadas ou atividades coletivas ou jogos. Ou seja, podemos considerar que o instrumento utilizado no momento da avaliação tem implicações não apenas nos “resultados” dessas avaliações, mas também na posição em que os alunos se colocam diante desses momentos distintos.

No período do estágio, em um ditado com fim avaliativo diagnóstico, em que era objetivo verificar os níveis de escrita da turma, percebe-se a resistência dos alunos em escrever, pois diante do pedido para que realizassem a atividade individualmente, explicando também que neste dia a professora não poderia ajudá-los, com intuito de saber como cada um escrevia, alguns alunos “travaram”, se recusam a escrever, sob o argumento de que não sabiam, não conheciam todas as letras, entre outros. Este conjunto de falas da professora, a organização específica deste momento em que se propunha realizar atividades de uma forma diferente da habitual, permite visibilizar algumas características da representação docente sobre avaliação, pois nestes pedidos há a preocupação em ter o máximo de controle sobre a situação avaliativa, de não facilitar para que os alunos, em contato com os colegas, escrevessem diferentemente do que fariam sozinhos. Além de nesta organização intencional “acessar” da melhor forma o que os alunos “sabem”, a professora desvela representações que constituem seu entendimento de avaliação como prática individual e “sem consulta”, pois além do controle sobre os alunos, há a própria autocensura de não intervir, sendo esta uma prática corriqueira na sala de aula. Estas são provavelmente marcas de determinados tipos de avaliação experienciadas ou aprendidas pela professora.

Mobilizada pelos resultados apresentados pelos alunos no ditado, passei a pensar estratégias para tornar mais equilibrada a escrita individual. Neste excerto do diário de classe, a preocupação com os tais resultados é clara.

[...] Os alunos se mostraram bastante receosos quanto ao ditado [...]. A partir desta percepção, decidi investir mais em atividades do gênero, de forma variada, mas frequente, para aumentar a autoconfiança dos alunos.

Excerto (Fonte: Diário de Classe/Registros diários - Quarta-feira – 21/09/2016)

Com os resultados da atividade, cheguei a questionar a validade da folha estruturada como instrumento de avaliação. Entretanto, buscando apoio teórico e sustentação para minha prática, encontro bases para estas propostas que eram realizadas na turma em termos de avaliação. Relendo Piccoli e Camini (2012), me certifiquei, mais uma vez, de que nas escolhas pedagógicas havia encadeamento didático e que havia intencionalidades e objetivos claros. Eram em geral utilizados os melhores horários, normalmente o início da aula, para as atividades que eram consideradas centrais em cada dia. Entretanto, mesmo com os investimentos no sentido de propor mais atividades como esta, os alunos seguiam se mostrando inseguros. Será que, mesmo a professora tentando criar um ambiente mais “tranquilo” para a realização da avaliação, essa prática é tão carregada de significados que tais esforços pouco reverberam nos comportamentos dos sujeitos nela envolvidos?

Na aula-conversa, contextualizando os alunos de que eu os avaliava de muitas formas durante o estágio, questiono: “Que jeitos vocês conhecem de fazer avaliação?”. Ao que dois alunos dão as seguintes respostas:

Avaliação é uma coisa que **vocês olham mais de perto a gente**, tipo... *a gente pega e tá fazendo* o roteiro, daí **vocês olham pra ver pra depois escrever na avaliação** como a *gente* escreveu o roteiro, como fez as coisas.

(Carlos – Aula-conversa – 26/05/2017)

Avaliar é quando *vocês professores veem* como *a gente faz* os trabalhos como que a *gente* faz os temas.

(Mariana – Aula-conversa – 26/05/2017)

Nestes excertos os alunos demonstram compreender que a avaliação se dá em outros momentos que não nas folhas estruturadas. Definem a avaliação como uma “coisa” com a qual nós professoras **os olhamos** mais de perto. Demonstra também compreender que há um tipo de registro em que suas ações são vistas: “[...] vocês olham pra ver pra depois escrever *na avaliação* [...]” [grifo meu]. É interessante e muito importante salientar que, embora respondam à pergunta “o que é avaliação?” com muitas menções das palavras “certo” e “errado”, como foi analisado na seção

anterior, em nenhum momento os alunos citam “notas”. Possivelmente este tipo de representação logo faça parte da representação dos alunos sobre avaliação, pois na medida em que avançam nos anos escolares, esta é uma realidade muito presente. Neste sentido, é possível perceber que há um entendimento de que a avaliação constituiu-se, ou se materializa, em um parecer escrito, em algo que é escrito pela professora a respeito daquilo que ela observou as crianças fazerem. A fala da aluna Mariana, logo após o comentário do colega, cita outras atividades que, em seu entendimento, são avaliadas<sup>18</sup> pela professora.

Momentos de avaliação como o ditado e outros em que o trabalho pedagógico era organizado de modo que eles trabalhassem individualmente, não aparecem nas falas das crianças durante a aula-conversa. Isto pode ser resultado da frequência com que esta ferramenta tem sido usada, tornando-a “natural” no contexto desta turma.

Neste momento não questionei como eram as avaliações que a professora atual realizava, porém em um momento de introdução à atividade avaliativa observada na primeira semana de ida a campo, algumas pistas demonstram a clareza que os alunos têm sobre momentos avaliativos: a professora titular da turma explica que eles farão uma atividade individual, dizendo que não poderá ajudá-los, pois intenciona saber como eles estão escrevendo e lendo. A seguir, a professora questiona o porquê eles acham que é necessário que façam as atividades sozinhos.

*Tu sabe o jeito que a gente escreve, se a gente pegar e copiar do colega, tu vai achar que eu copiei, do Lucas, por exemplo, por que daí eu vou escrever como o Lucas escreveu, não vai ser do meu jeito.*

(Carlos – Aula-conversa – 26/05/2017)

A professora, em seguida, complementa que se o aluno copiar, ela não tem como saber a ajuda que cada um precisa, dizendo, novamente, que nesta atividade a professora não iria ajudá-los. Frequentemente professoras utilizam este tipo de argumento para sustentar essa necessidade do trabalho de avaliação com crianças dos anos iniciais. Neste sentido, professores assumem que há necessidade de controlar as situações de ensino-aprendizagem, o que ocorre em função de diversos

---

<sup>18</sup> No ano anterior, a professora mantinha tabelas de controle em relação à entrega dos temas, entrega de livros e agendas. Estes compromissos eram cobrados das crianças e com clareza a professora informava que estas questões eram avaliadas, assim como todos os trabalhos realizados pelas crianças. É possível que a professora deste ano mantenha controles semelhantes.

aspectos, pois “Dizer-se que a prática avaliativa em nossas escolas não é de controle institucional, social, público, é não percebê-la em sua plenitude.” (HOFFMANN, 2001, p. 86). Tendo consciência de que o ato avaliativo é um controle mais do que necessário, sendo exigido na prática pedagógica, é necessário constantemente (re)pensar as formas como se dará este controle, tanto na esfera da sala de aula, da escola, quanto em relação aos mais recentes controles em avaliação em larga escala<sup>19</sup>.

A avaliação quando tratada com clareza junto aos alunos, explicando o professor a motivação das atividades propostas, como fez a professora titular da turma no contexto da atividade observada, justificando que precisava saber como eles escrevem sozinhos para então ajudá-los, contribui para que haja um ambiente cooperativo neste sentido.

No excerto abaixo, em uma das últimas semanas do meu estágio, é possível perceber que após muitos investimentos em uma estratégia avaliativa, ela passa a ser entendida.

Os alunos entenderam bem que às vezes nós precisamos que eles escrevam sozinhos e leiam também sozinhos. Explicamos que esses momentos ajudam as profes a saber em que eles precisam de ajuda.

Excerto (Fonte: Diário de Classe/Registros diários - Quinta-feira –08/12/2016)

Esta anotação evidencia que os alunos compreenderam a importância de momentos em que eles precisam ser vistos em uma posição diferente da habitual de sala de aula, quando a professora constantemente oferece auxílio. Embora esses momentos possam ser mais desconfortáveis para os alunos, sua relevância se justifica, pois a ajuda que a professora titular da turma cita, e mesmo eu em situações semelhantes durante o estágio, justificam as escolhas didáticas, visando contribuir na construção de uma avaliação que contemple diversas potencialidades de um mesmo sujeito.

Em comparativo ao período do meu estágio, quando os alunos estavam no primeiro ano, percebi maior tranquilidade na turma no momento avaliativo individual, pois que certamente os alunos já possuem maior autonomia para a escrita do que a observada no período de estágio, quando estavam no primeiro ano. Nesta

---

<sup>19</sup> Para maior aprofundamento, a dissertação de mestrado de Camila Alves de Melo (2016) evidencia o panorama das avaliações em larga escala no Brasil.

perspectiva, com a continuação de propostas de escrita individual, o momento avaliativo de escrita, proposto pela professora da turma e presenciado nas observações, para alguns alunos, parece menos tenso, embora tantos outros alunos ainda demonstrem certa inquietação. Alguns movimentos deles durante a observação ainda revelam o caráter individual atribuído a este momento, pois costumam fazer “paredes” em torno de suas folhas de escrita, para que outros colegas, que realmente tentam, não possam copiar.

Em direção oposta, nas atividades que se caracterizam como lúdicas, as crianças, embora estejam da mesma forma sendo avaliadas pelas professoras, não têm essas atitudes, o que foi motivo de reflexão em mais de uma ocasião durante o estágio de docência, como pode se perceber no excerto de uma reflexão semanal em que o assunto principal foram os jogos e as atividades lúdicas como estratégia avaliativa em uma turma de alfabetização.

Nos momentos em que os jogos são utilizados como um recurso que favorece a alfabetização, muitos alunos são beneficiados de diversas formas, seja pela pausa nas atividades que exigem escrita ou leitura mais direcionadas por folhas ou recursos menos atraentes, seja pelo divertimento em manusear materiais [...] pensados para suas questões pessoais no que tange à leitura e escrita ou a matemática.

Excerto (Fonte: Reflexão Semanal – 6ª Semana)

Neste fragmento da reflexão, os jogos são reconhecidos como instrumentos que cooperam em vários sentidos na aprendizagem e envolvimento dos alunos. Além da consciente configuração deste momento como mais tranquilo para os alunos e, provavelmente para a professora também, pois como já mencionado, as atividades individuais mobilizavam estratégias de controle sobre os alunos, e da professora consigo mesma. Os jogos pretendiam contemplar as diferenças dos alunos, pois ao planejar os seus usos, era tomado o cuidado em oferecer jogos com níveis de complexidade diferentes, para que todos conseguissem participar e que assim fosse possível avaliar os alunos de acordo com o objetivo pelo qual este havia sido proposto. Os jogos ou atividades personalizadas, mesmo quando em folhas estruturadas, também facilitavam a tarefa docente de dar conta de tantos movimentos dentro da sala de aula, possibilitavam, como disse o aluno Carlos, vê-los mais de perto. Nesse sentido, a representação de avaliação que perpassa essa prática se relaciona com uma quase personalização da avaliação e dos instrumentos avaliativos.

Além da intenção de contemplar os diferentes tempos e ritmos dos alunos em sala de aula, o currículo escolar e conseqüentemente o professor, dinamizam disciplinarmente e hierarquicamente as situações de aprendizagem de modos específicos. Neste sentido, ao evidenciarem-se movimentos avaliativos diferentes na sala de aula, como os momentos “lúdicos” com os jogos e os momentos “individuais” em que se realizam atividades em folhas estruturadas individualmente, há uma indicação de que existem hierarquias no ensino. Estas hierarquias são perceptíveis na organização do fazer pedagógico, pois mesmo entendendo que os jogos são importantes ferramentas para avaliação na sala de aula, há o discurso culturalmente presente de que determinados saberes, por serem “mais importantes”, necessitam de um instrumento que lhe confira um caráter oficial, encontrado na folha estruturada. Ainda com base nesta afirmação de Veiga-Neto, é possível perceber que na “escala” hierárquica do ensino, as “coisas” que devem ser aprendidas em tempos determinados curricularmente, usualmente são ensinadas e avaliadas em situações formais e individuais, conferindo aos jogos uma participação secundária na qualidade de instrumento avaliativo.

Investindo na diferenciação na rotina da sala de aula, algumas questões que parecem óbvias, no caso da prática pedagógica que aqui investigo, levaram tempo para serem percebidas. Estando a diferenciação já na rotina, não parece óbvio que a avaliação também seja diferenciada? Inicialmente, eu não via a avaliação desta forma. A diferenciação estava no dia a dia, mas nos momentos destinados a planejar as avaliações, eram preparados materiais iguais para todos os alunos. Eu imaginava que não seria justo propor para alguns alunos atividades mais “fáceis” do que para outros. Passado algum tempo, percebi que o “justo” seria exatamente o contrário. Como poderia realizar diferenciação somente no dia a dia e, nas atividades de verificação, utilizar os mesmos recursos para todos? Com isso, podemos visibilizar uma significação da avaliação, na perspectiva do docente, que pretende colocar o aluno em desafios que sejam adequados a ele, pois o “[...] acompanhamento ativo do processo de construção de conhecimento dos alunos fundamenta a ação pedagógica que se desenvolve entre uma tarefa e as que lhe sucedem, no sentido de favorecer e observar os avanços individuais” (HOFFMANN, 2014, p. 101). Na perspectiva da avaliação visibilizada nesta prática, “Processo é evolução, é desenvolvimento. [...] estar em estado de inquietude permanente [...]”. (HOFFMANN, 2001, p. 58). As evidências encontradas na análise desta prática demonstram

consonância com estas duas premissas de avaliação, de que esta consolida-se de diferentes formas com diferentes alunos e mostra-se processual, não de uma forma simplista, mas com evidências teórico-práticas que sustentam esta percepção. Neste sentido, sabe-se que “Não há como *delimitar tempos fixos* para a aprendizagem, porque é um *processo* permanente, de natureza individual, experiência singular de cada um” (HOFFMANN, 2001, p. 57) [grifo meu]. Sendo assim, a prática que se sustenta nestes parâmetros, de conceber *tempos* e *processos* de aprendizagem, constrói a avaliação numa perspectiva formativa, com a qual se identifica a prática aqui analisada.

Com esta preocupação de tomar o aluno como parâmetro de si mesmo no seu processo avaliativo, se concebe uma prática que visa a democratização do ensino, como sugere Luckesi (2010). Tais representações de avaliação estão afinadas com estudos mais recentes nessa área que entendem a avaliação como um processo em que o professor se inscreve como mediador de situações de aprendizagem, colocando-se em uma postura investigativa, indagativa e reflexiva tanto sobre sua prática, quanto sobre as respostas dos alunos. (HOFFMANN, 2014).

Perrenoud (1999) compreende como formativa toda a prática contínua, em que a diferenciação em alguma medida está presente: “Proponho considerar como *formativa* toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino” (PERRENOUD, 1999, p. 78).

Neste sentido, compreende-se que esta prática compartilha destas características, pois ficam evidenciados nos fragmentos e experiências até aqui trazidos que ao diferenciar o ensino, o professor entende que diferentes alunos exigem demandas distintas. Ainda nesta perspectiva, a diferenciação é um reconhecimento de que os alunos precisam de momentos específicos que sejam feitos sob medida para seu processo de ensino-aprendizagem, o que pode ser caracterizado na marca evidenciada pela intervenção pedagógica como estratégia diária de avaliação. Estes discursos que foram aqui elencados sobre avaliação, reverberam na prática pedagógica, constituindo representações docentes sobre o que é avaliar.

Venho nestas análises tratando de uma representação de avaliação que amplia seus instrumentos para além daqueles normalmente utilizados pelos professores. Tal representação busca afirmar a potencialidade do jogo como

ferramenta de avaliação e se ancora em uma perspectiva de que a ludicidade deve compor o trabalho pedagógico em suas diversas etapas. Entretanto, apesar do questionamento direcionado à validade avaliativa das folhas estruturadas, estas não foram excluídas da prática pedagógica. Isso pode nos indicar uma representação de avaliação que, ao utilizar-se de variados instrumentos para avaliar os alunos, tem a intenção de contemplar diversas faces do processo de aprendizagem. Nesse sentido, questiono: será que tal ampliação de instrumentos avaliativos não visa controlar ainda mais os resultados do ensino? Será que, ao pretender acessar os conhecimentos dos alunos através de jogos, interações em sala de aula, além das folhas estruturadas, não estamos controlando os alunos tanto quanto nas “tradicionais” provas? Acredito que sim, porém as formas pelas quais procurei avaliar são consideradas por mim mais coesas, levando em conta que o aluno é o parâmetro de si mesmo – e sempre considerando os objetivos de aprendizagem.

Algumas falas das crianças durante a aula-conversa explicitam a percepção dos alunos sobre a avaliação por meio dos jogos. No momento em que mostro alguns materiais que durante o estágio eram usados para avaliá-los, declarando que eles tinham essa finalidade, os termos “certo” e “errado”, antes tão presentes, desaparecem, dando lugar a outras representações, como expressa a resposta à minha pergunta após apresentar os jogos: “Quando eu dava esses jogos, eu também avaliava vocês. Como vocês acham que eu avaliava se estavam jogando e eu só ali olhando?”.

A nossa esperteza! Tipo assim: todo jogo a gente tem que ter uma estratégia [...] aquele joguinho (se referindo ao soma 10)<sup>20</sup>, a gente precisava colocar... saber o número que ia dar.

(Carlos – Aula-conversa – 26/05/2017)

*Tu* avaliava a gente jogando e colocava isso numa folha.

(Clara – Aula-conversa – 26/05/2017)

Eu lembro que *tu* levava um papelzinho bem pequenininho.

(Emyli – Aula-conversa – 26/05/2017)

A gente tava jogando e *tu* ouvindo e *tu* ia bem rapidinho anotar.

(Carlos – Aula-conversa – 26/05/2017)

Diversos alunos mencionam o registro utilizado pela professora nesses momentos. Seja em folhas, blocos ou em um “papelzinho bem pequenininho” (*post-*

<sup>20</sup> O Soma 10 é um jogo em dupla em que um aluno joga uma carta e o outro tem que oferecer outra que, juntando, some 10.

*its* que eu colava depois diretamente no diário). Muitas vezes era solicitado que os alunos compartilhassem as “espertezas” uns com os outros, para que mais estratégias fossem aprendidas para jogar. Hoffmann (2001) afirma que “Avaliar para promover suscita [...] anotações significativas sobre o que se observa do aluno ao longo do processo – significado este que deve corresponder ao conjunto de suas aprendizagens [...]” (HOFFMANN, 2001, p. 71). Neste sentido, os jogos se diferenciam de outras ferramentas avaliativas, pois permitem trocas entre os alunos, o que não é proporcionado em atividades individuais, em que a professora busca ter o maior controle possível sobre o momento avaliativo.

Tendo em vista que os circuitos de significação se aplicam a diferentes contextos, se constata, nesta pesquisa, que os alunos atribuem diferentes significados à avaliação, conforme o contexto em que a mesma ocorre, sendo que instrumentos e contextos fazem surgir falas antagônicas sobre o objeto “avaliação”.

#### 4.3 REPRESENTAÇÕES EM RELAÇÕES DE PODER

Ao longo dos excertos da aula-conversa até aqui analisados, algumas expressões das falas dos sujeitos participantes da pesquisa vêm sendo marcadas em *itálico*. Retomando os excertos é possível concluir que tratam-se de pronomes como: “*nós*”, “*a gente*” (quando os alunos falam deles mesmos) e outros: “*vocês*”, “*ela*”, “*tu*” (referindo-se as professora). Também utilizam a terceira pessoa do singular para referir-se à pessoa que é avaliada, como que se eximindo desta situação. Em alguns momentos dizem que a avaliação é o que “*alguém*”, “*alguma pessoa*” faz em relação aos alunos. Invariavelmente são identificadas duas posições nestas falas: os que avaliam (professores) e os que são avaliados (alunos).

Levando em conta a contextualização acima, é possível captar, a partir das falas das crianças, representações dos papéis de alunos e professores na sala de aula. Os discursos dos alunos indicam que cada sujeito ocupa posições específicas nas práticas de avaliação em sala de aula. Stuart Hall (1997) afirma que discursos, no sentido que aqui nos interessa, são as formas com as quais construímos, significamos e representamos determinadas questões. Neste sentido, os discursos

dos alunos que vem sendo aqui analisados carregam o que para eles é “real”, “constitutivo” na prática de avaliação em sala de aula.

No âmbito das relações de poder identificadas na escola, é imprescindível “[...] ressaltar que a produção dos significados está sempre associada a lutas de poder - essa produção se inscreve em relações de poder - e é nesse processo que, se define, por exemplo, o que é “normal” (ou não) em uma cultura [...]” (WORTMANN, 2001, p. 157). Na escola e na sociedade, percebe-se que as relações de poder são concebidas de diferentes formas em diferentes contextos. No caso específico da escola, a partir dos eixos analíticos deste trabalho, ficam evidentes algumas representações das crianças neste sentido, quando colocam claramente professores e adultos como avaliadores e alunos como avaliados.

Hall (1997), analisando escritos de Foucault dirá que o conhecimento está ligado ao poder: “O conhecimento ligado ao poder, não apenas assume a autoridade da “verdade”, como também tem o poder de *tornar-se verdadeiro*” (HALL, 1997, p. 39). Se pensarmos a relação entre professores e alunos, culturalmente, tende-se a pensar que o primeiro detém o poder sobre o segundo, o que é cabível no sentido de que o professor, teoricamente, detém determinados conhecimentos que convém ao aluno dominar (o que também é uma construção social). Sendo assim, os discursos dos alunos evidenciam de fato estas posições quando expressam, “indiretamente”, já que não era este o foco da aula-conversa, a representação de que sendo o professor quem detém o conhecimento, são eles que avaliam os alunos. É fato que professores, dado compromisso político da escola de avaliar as aprendizagens dos alunos, sejam potenciais avaliadores, entretanto, este lugar de avaliar não poderia, em alguns momentos, ser invertido? É possível atribuir ao aluno o poder de avaliar, em alguma medida, as suas próprias aprendizagens, assim como o trabalho do professor?

As relações de poder dentro da sala de aula, entretanto, não se prendem somente na relação professor-aluno. Ainda segundo Hall sobre o trabalho de Foucault, o poder circula: “Jamais é monopolizado por um centro” (HALL, 1997, p. 39). Neste sentido, como já foi evidenciado em um ponto deste trabalho, as relações de poder também se revelam na relação dos alunos uns para com os outros. No sentido do conhecimento como poder, os alunos reconhecem que, entre seus pares, há os que dominam determinados conhecimentos em maiores ou mais profundas medidas, o que é aparente quando os alunos procuram copiar as produções uns dos

outros. Isso não ocorre de forma aleatória, os alunos buscam copiar daqueles que já tem conhecimentos consolidados.

Em uma experimentação feita neste sentido durante a aula-conversa, os alunos receberam trabalhos que haviam realizado no ano anterior, no período em que foi realizado o estágio obrigatório. Estes trabalhos estavam organizados e documentados no Diário de Acompanhamento dos alunos e eram compostos por atividades, do início, meio e fim do estágio. Ao revisitar essas produções, os alunos dão diversas demonstrações de suas capacidades auto-avaliativas, pois reconhecem diversas mudanças em suas produções, especialmente na escrita.

Eu escrevia gigante!	(Aula-conversa – Gabriel – 26/05/2017)
Eu trocava o P pelo B e o T pelo D.	(Aula-conversa – Mariana – 26/05/2017)
Tava tudo errado, trocava o M pelo N, aí na hora de ler eu lia tudo certinho, mas escrevia tudo errado!	(Aula-conversa – Gisele – 26/05/2017)
A letra mudou, antes era muito pequena, agora é maior.	(Aula-conversa – Emyli – 26/05/2017)
Pra mim não mudou nada.	(Aula-conversa – Graziela – 26/05/2017)

Com base nestas evidências, os alunos demonstram compreender o sentido de avaliação, pois ao olharem para seus trabalhos são capazes de criticamente perceber mudanças evolutivas, ou não, em seus processos individuais de alfabetização. Ao revisitar estes trabalhos, não foi sugerido um olhar de classificação entre “certo”, “errado” ou “incompleto”, pois, estes são índices que se mostram desnecessários.

Retomando as significações de avaliação percebidas nos discursos dos alunos. Algumas recorrências dão conta de uma representação docente que era exteriorizada quando a professora propunha momentos de avaliação. Respondendo à pergunta “O que a profe pedia na hora de fazer avaliação?”, os alunos dão pistas de sua percepção de que aquele era um momento de controle, evidenciado no modo como a professora conduzia este tipo de atividade.

A gente não podia copiar do colega se não ia saber de quem era.	(Aula-conversa – Clara – 26/05/2017)
A gente tinha que fazer sozinho.	(Aula-conversa – Mariana – 26/05/2017)

O controle nos momentos de cópia era uma das preocupações centrais da professora estagiária nos momentos de avaliação, como já foi explicitado em outro ponto do trabalho, além de ter sido percebido também na prática da atual professora sob a justificativa de que para poder ajudá-los, precisava que realizassem as atividades individualmente. Embora tal justificativa seja válida, não se pode negar que é um ato de controle em relação ao que os alunos produzem. Neste sentido, os significados aqui construídos e evidenciados confirmam que os “[...] significados culturais não estão apenas “na cabeça”. Eles organizam e regulam as práticas sociais, influenciam nossas condutas e conseqüentemente têm efeitos reais, práticos” (HALL, 1997, p. 2). Com isso, é possível afirmar que há uma “aura” de controle na avaliação de crianças em fase de alfabetização. Mesmo em práticas que se organizam e compreendem a avaliação como processo formativo, as representações de avaliação ligadas ao controle não estão só na “cabeça” das professoras, muito relacionadas às avaliações as quais foram submetidas, elas são percebidas nas práticas sociais influenciando nossas condutas de formas tênues.

Os comportamentos dos sujeitos na situação avaliativa, tanto professoras quanto alunos, são moldados às/pelas situações. Na prática docente durante o estágio, nas atividades estruturadas em folha, que tinham por finalidade verificar os conhecimentos dos alunos, lembro-me de permanecer mais vigilante, preocupada para que os alunos realizassem tais atividades sozinhos, como foi evidenciado em uma descrição de atividade avaliativa na seção 4.1. Já nas atividades mais lúdicas, em que os alunos também eram avaliados, estes se desempenhavam com mais tranquilidade, sem ter medo de “erros”, ou preocupação em *ter* que “copiar” de um colega, ou de ser copiado. O significado aqui construído sobre estas duas ferramentas específicas do fazer pedagógico, confirmam que “Os significados também regulam e *organizam nossas condutas e práticas* – ajudam a estabelecer regras, normas e convenções através das quais é *ordenada e governada* a vida social” (HALL, 1997, p. 3) [grifo meu]. Inferindo sobre esta afirmação, concluí-se que os modos de organização de nossas práticas são governadas por representações formadas na vida social.

## 5 (DES)CAMINHOS AVALIATIVOS: APONTAMENTOS (IN)CONCLUSIVOS

Concluir é sempre uma tarefa difícil. O tempo inviabiliza ter o afastamento necessário daquilo que se produziu para que se possa com calma avaliar todas as reflexões aqui realizadas e que merecem atenção neste momento de fechamentos/encaminhamentos/descaminhos. Buscarei, no entanto, retomar aqui alguns dos principais itens do trabalho, assim como apontar questões que, por falta de tempo hábil, não foram tratadas.

As possibilidades e o alcance deste trabalho, evidenciadas ao longo da escrita através das análises, fundamenta-se, em grande medida à atenção e investimento na metodologia para produção de dados. O diário de classe mostrou-se um potente material a ser analisado, pois na pesquisa a este produto do estágio muitas significações de avaliação emergem. A observação participante possibilitou uma aproximação com o contexto de pesquisa, na qual foi possível perceber diversos movimentos da rotina da sala de aula em contexto avaliativo. A aula-conversa despontou como ferramenta que produziu dados ricos e complexos, proporcionando aprofundamento teórico-analítico a partir destes. Ao optar por, neste trabalho pesquisar sobre avaliação com o conceito de representação, foi necessário investimento no estudo do campo dos Estudos Culturais. Esta opção foi motivada pelas possibilidades metodológicas deste campo, pois na perspectiva dos Estudos C, o pesquisador tem ampla liberdade em circular por diversas metodologias na busca por ferramentas adequadas ao problema de pesquisa.

Tendo em vista este conjunto de ferramentas metodológicas, o objetivo desta pesquisa, de investigar as representações infantis acerca da avaliação, articuladas às representações presentes na minha prática pedagógica durante o estágio curricular obrigatório, foi em grande medida atendido. Certamente que não se esgotam aqui as possibilidades de investigação deste objetivo, visto que as representações, tanto dos alunos quanto sobre esta prática específica, são analisadas com as lentes desta pesquisadora, podendo reverberar tantas outras representações sob outros olhares.

Na mesma direção, a pergunta que norteou esta pesquisa objetivava responder duas questões: quais são algumas das representações de alunos de uma turma de alfabetização sobre questões relativas à avaliação? Como essas

representações se articulam, ou não, às representações docentes de uma professora alfabetizadora? As respostas a estas perguntas são diversas. Considero que, sobretudo, com relação a primeira pergunta, analisada em maior proporção na subseção 4.1, foi surpreendente perceber que as representações dos alunos sobre avaliação vão de encontro às avaliações a que foram submetidos neste curto período de escolarização. Embora algumas destas avaliações tenham caráter individual, não era esta a regra. E, mesmo com estas atividades individuais e com certa mobilização da professora, o ambiente não era de um todo “alterado”, pois o ambiente da sala, fisicamente, permanecia o mesmo. O controle, neste sentido, se dava nas atitudes da professora em relação a ela mesma e aos alunos.

Com relação à segunda pergunta, os achados da pesquisa dão conta de que a avaliação pretendida e evidenciada na prática pedagógica analisada diverge da representação de avaliação dos alunos. Nesta direção, o argumento sustentado nas análises atribui esta divergência de sentidos sobre avaliação às questões culturais e sociais pelas quais os alunos significam a avaliação. Desse modo, o que os alunos representam sobre avaliação não diz necessariamente respeito às experiências de avaliação que eles tiveram. No caso desta turma, em específico, pode-se observar que as experiências de avaliação experimentadas na escola, qual seja, uma avaliação formativa e processual que dá foco a diferentes instrumentos a fim de contemplar as diversas potencialidades dos alunos, são diferentes das que eles representam em suas falas, com fortes marcas de avaliações tradicionais permeadas pela classificação entre “certo” e “errado”.

Na terceira subseção empreendi uma análise acerca dos discursos das crianças, percebendo, na concepção dos alunos, uma divisão clara entre eles e os professores, sendo os primeiros os avaliados, e, os segundos, os avaliadores. Esta subseção revelou-se uma das que mais mobilizaram minhas reflexões, pois estes achados foram evidenciados após diversas audições da aula-conversa e leituras das transcrições. Perceber nos elementos das falas das crianças estas representações teve significativa importância para esta pesquisa.

Uma questão que não pode ser contemplada neste trabalho refere-se às súmulas das disciplinas do currículo obrigatório do curso de licenciatura em pedagogia. Tal análise se mostraria importante, pois como graduanda deste curso, percebo que em minha formação havia uma considerável lacuna no que tange à avaliação. No estágio obrigatório esta preocupação que se manifestava como

insegurança, de forma que o investimento em avaliar com a maior precisão possível era uma necessidade pessoal. Esta provavelmente seja uma marca das avaliações que experienciei como aluna desde as séries iniciais. Lembro-me que ao tomar a decisão de ser professora, e aprofundando-me nesta profissão, compreendi que muitos dos professores que tive eram avaliadores tradicionais, que tomei como exemplos a não serem seguidos. Nesta direção, cabe ressaltar que nem sempre as experiências escolares com avaliação reverberam nas representações de avaliação dos sujeitos, sejam professores ou alunos.

Estas diversas evidências aqui analisadas não encerram discussões ou pretendem trazer determinações, mas inscrevem-se como ensaios decorrentes das análises aqui produzidas em um contexto específico, buscando agregar-se às pesquisas sobre avaliação. Assim como no início desta escrita, cito Marisa Vorraber Costa (2002), declarando ser este estudo outro olhar, dentre tantos olhares, no que tange à avaliação. Considero que, independentemente dos novos ou já sabidos resultados, esta pesquisa trouxe mudanças significativas ao olhar desta professora pesquisadora. Algumas inquietações já foram aqui expressas, porém, outras provavelmente surgirão nas releituras subsequentes deste trabalho, expondo nossa (in)conclusão permanente como pesquisadores.

## REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução de Magda Schwarzhaupt Chaves. Porto Alegre: ArtMed editora, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 139-153.

ESTEBAN, Maria Tereza. **A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano**. Revista Brasileira de Educação: Espaço aberto. Nº 19. Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio: o dicionário da Língua portuguesa/Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos**. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 13. ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2013.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (org.) **Representation. Cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

HEUSER, Fernanda Müller. **AVALIAÇÃO: sentença ou diagnóstico?** 2008. 39f. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Pedagogia: Licenciatura. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 44 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Christian Laville e Jean Dionne; tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Art Med, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 21. ed. São Paulo: Cortez 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 6.ed., São Paulo: EPU, 1986.

MELO, Camila Alves de. **Representações de professores e de alunos sobre a Província Brasil.** Porto Alegre: UFRGS, 2016. 137 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Horizonte: Mazza Edições, 2012.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. **Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 37, p. 607-625, maio/ago. 2012.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas em sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação.** 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

PERRENOUD, Phillipie. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

SANTOS, Gabrielly Estrázulas dos. **Avaliação versus correção: atribuindo um novo olhar às práticas avaliativas**. 2015, 57f. Curso Pedagogia: Licenciatura Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre

SILVA, Jansen Felipe; HOFFMAN, Jussara; ESTABAN, Maria Teresa. Org. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação. 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 23-38.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. **O uso do termo representação na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais**. Pro-Posições - vol. 12. N. 1 (34) - março/2001.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Roteiro da aula conversa

#### ROTEIRO PARA A AULA-CONVERSA

##### *PERGUNTAS (ordem dos acontecimentos):*

- Explicar que agora, pra professora terminar a faculdade e ser "profe de verdade" falta mais uma etapa.
- Em uma etapa vocês me ajudaram muito! Foi no estágio. Agora, preciso de mais uma ajuda, para terminar de vez e daí ser professora.
- Explicar o que é um TCC, dizendo que neste trabalho a gente estuda sobre um assunto, que ajuda a responder uma pergunta de pesquisa, igual vocês têm em Iniciação Científica.
- Lembram de como vocês faziam para descobrir as respostas? Aonde vocês pesquisavam? (relembrar as aulas de I.C., em que realizávamos pesquisas em diferentes suportes para descobrir o que estávamos investigando).
- Então, tem outros jeitos de pesquisar. Eu posso querer saber o que determinadas pessoas entendem sobre o que eu estou pesquisando.
- E é por isso que eu estou aqui! Quero saber o que vocês acham sobre uma coisa. Eu vou largar essa pergunta igual um bomba para vocês. E para essa pergunta não tem resposta certa ou errada.
- **O QUE VOCÊS ACHAM QUE É AVALIAÇÃO?**
- Ouvir as respostas e comentar o menos possível, deixando este momento mais "livre".
- Após as falas em resposta a primeira pergunta, explicar (caso já não tenha ficado claro) que todas as profes fazem avaliações dos alunos, e que isso pode ser feito de muitos "jeitos".
- Quais jeitos de avaliação vocês conhecem?
- Mostrar os jogos que utilizei para avaliar e em seguida entregar as pastas do diário de acompanhamento.
- Porque vocês acham que eu fazia essas atividades?
- Vocês lembram como vocês se sentiam?
- O que passava na cabecinha de vocês nesses momentos?
- E hoje, o que passa na cabeça quando a prof. Débora diz que é um trabalho avaliativo?
- Questionar se eles se lembram das atividades que estão anexadas nas pastas, se agora realizariam a mesma atividade do jeito que fizeram se mudariam alguma coisa. (conduzi-los para um olhar críticos obre a própria produção). Após a breve análise explicar que o que acabaram fazer é um a "auto avaliação", que é quando nós mesmos avaliamos o que fizemos.
- Retomar a pergunta inicial.

## APÊNDICE B – Carta-convite para participação na pesquisa

**CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

Srs. Responsáveis,

Chamo-me Carla Borges Costa da Silva e provavelmente você me conhece do ano anterior, quando fui professora estagiária do seu filho(a) no 1º ano. Sou aluna da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e estou no 8º semestre do Curso de Pedagogia, realizando pesquisa para meu Trabalho de Conclusão de Curso no Colégio de Aplicação. O estudo que realizo tem por objetivo compreender como ocorrem os momentos de avaliação que os professores realizam com os alunos, assim como o que os alunos compreendem por avaliação. Portanto, para realizá-lo, necessito intervir junto aos alunos, pedindo que respondam algumas perguntas sobre essas avaliações. Para que possa fazer essa intervenção, necessito do nome completo e assinatura do responsável pelo aluno no termo de consentimento, que está sendo enviado junto a esse convite e que esclarece melhor o funcionamento da pesquisa. Caso aceitem participar, ao preencher o termo, coloquem o nome do aluno na parte em que solicita o "nome completo do participante" (localizado na parte inferior da folha). Dos dois documentos recebidos, é necessária a devolução de apenas uma via do "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Individual".

Agradeço a colaboração e me coloco a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente, Carla Borges Costa da Silva.

## APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido individual

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
INDIVIDUAL**

**Projeto de Pesquisa:** Avaliação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

**Estudante:** Carla Borges Costa da Silva

**Orientadora:** Renata Sperrhake

A presente pesquisa, vinculada à Faculdade de Educação da UFRGS, tem como objetivo compreender a forma como acontecem os momentos de avaliação que os professores realizam com os alunos, assim como investigar o que os alunos entendem por avaliação.

A coleta de dados será realizada através de aulas-conversa com os alunos, observações de sala de aula, podendo ambas serem gravadas em áudio e vídeo, entrevistas com equipe diretiva e pedagógica da escola e com a professora da turma. Serão usadas apenas as transcrições das falas dos participantes, sendo as imagens preservadas e garantido o sigilo de seus dados pessoais e resguardados quaisquer dados que possam vir a identificá-lo neste trabalho. Comprometo-me com vossa senhoria que a identidade do seu filho(a) será mantida em sigilo. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo ao participante. Se, no decorrer da pesquisa, você resolver não mais permitir a participação do seu filho(a), terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo. Você também terá a garantia de resposta a qualquer pergunta que faça. Qualquer dúvida, necessidade de esclarecimento, ou caso deseje não fazer parte desta pesquisa, poderá entrar em contato pelo e-mail: [carlabcds@gmail.com](mailto:carlabcds@gmail.com).

Ao participar desta pesquisa, seu filho(a) estará contribuindo com informações relevantes sobre a avaliação na alfabetização, que serão utilizadas em benefício da investigação em educação. Seu filho(a) não